

Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo

Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares

OSCAR MAUREIRA* | CARLA MOFORTE** | GUSTAVO GONZÁLEZ***

Desde las organizaciones educativas, las tendencias en el conocimiento del liderazgo destacan que la visión exclusivamente individual, carismática y jerárquica está llegando a su fin. A partir de las lógicas de mejoramiento, innovación y complejidad de la organización escolar, hoy emerge como énfasis en la discusión académica y política educativa en países anglosajones una nueva concepción de liderazgo educativo, más transversal y con un énfasis en prácticas de liderazgo colectivas. Esta revisión describe el origen, contexto y manifestaciones con que se ha caracterizado el liderazgo en las instituciones escolares. Posteriormente se argumenta, en función de los desafíos actuales de la organización escolar, sobre la debilidad que comporta examinar el liderazgo directivo sólo como fenómeno individual y piramidal. Asimismo, se discuten y retratan características principales del denominado liderazgo distribuido. Para finalizar, se resumen las consideraciones tanto conceptuales como políticas sobre el enfoque de liderazgo distribuido en la escuela.

From within the educational organizations, the tendency in leadership knowledge emphasizes that the exclusive, individual, charismatic and hierarchical vision is coming to an end. Based on the logic of improvement, innovation and complexity of scholarly organization, nowadays there is an emerging emphasis on the academic discussion and educational policies of the Anglo-Saxon countries where there is a new concept regarding the educational leadership, increasingly transversal and with an emphasis on practices of collective leadership. This paper describes the origin, context and events that have characterized the leadership of the educational institutions. Thereafter, it argues that, based on the current challenges of scholarly organization, there is a weakness in the behavior of examining directive leadership only on the basis of the individual and pyramidal phenomenon. Moreover, it discusses and portrays the principal characteristics of the so called distributed leadership. To conclude, both the conceptual and political considerations regarding the focus on distributive leadership in the educational setting are resumed.

Palabras clave

Liderazgo
Directores
Gestión escolar
Administración del personal
Cambio educacional

Keywords

Leadership
Directors
School management
Personnel administration
Educational change

Recepción: 26 de septiembre de 2012 | Aceptación: 25 de febrero de 2013

* Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular del Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Líneas de investigación: dirección y liderazgo educativo. Publicaciones recientes: (2013), "Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 115-127; (2012), *Liderazgo y participación: un estudio sobre la toma de decisiones en los consejos escolares*, Santiago de Chile, Producciones Gráficas Ltda. CE: omaureir@ucsh.cl

** Máster en Educational Management por la Universidad de Melbourne. Profesora adjunta del Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. CE: cmofortem@ucsh.cl

*** Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Líneas de investigación: supervisión educativa, gestión escolar y del currículum. CE: ggonzalezg@ucsh.cl

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre la importancia del liderazgo educativo en el mejoramiento de los aprendizajes, entendido tradicionalmente por las atribuciones de jerarquía posicional directiva-escolar, es un factor que comienza a tener inusitada relevancia y pertinencia, tanto para el conocimiento de dicho componente en nuestra idiosincrasia iberoamericana, como también en el aporte de antecedentes científicos para las decisiones de política educativa. Ello tiene el propósito de impactar significativamente en actores y procesos gravitantes, en el sentido de mejorar las cifras de los indicadores clave del aprendizaje en los estudiantes.

La investigación sobre el liderazgo educativo está mayoritariamente circunscrita a la investigación sobre *escuelas eficaces*, desarrollada preferentemente a partir de las reacciones al Informe Coleman, en la década de los años sesenta, en el contexto escolar anglosajón. El liderazgo instructivo, representado a partir de la figura del director/a y su rol, fue la primera manifestación conceptual y operacional de esta línea de investigación. Luego vinieron otros enfoques sobre liderazgo de carácter más organizacionales, cuyo núcleo quedó situado en el individuo “director” y la “posición jerárquica” atribuida a su cargo.

Las tendencias en el conocimiento del liderazgo desde el ámbito de las organizaciones, han destacado el agotamiento de la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico. En efecto, en la investigación sobre liderazgo en las organizaciones escolares ha habido una clara atención en la producción de conocimiento sobre los estilos y el rol de liderazgo del director; a este actor se le atribuye una visión heroica, carismática, individual y jerárquica, cuya influencia se basa, mayoritariamente, en el poder posicional. En la actualidad, la investigación privilegia perspectivas más colegiadas, y sobre todo, más focalizadas en el conocimiento sobre prácticas de liderazgo de los diferentes actores que

participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar. Dichas tendencias se justifican ampliamente en el marco de los importantes desafíos que la escuela tiene, en tanto organización, en el ejercicio de sus capacidades de cambio y desarrollo.

Así, enmarcarse en las potencialidades y efectos del liderazgo distribuido, bajo los principios de evolución del liderazgo escolar, permitirá explorar si existe algún nivel de hibridación entre la distribución del liderazgo y su focalización. Se indaga, por ejemplo, sobre las formas aditivas u holísticas, los sostenedores (administración local), el equipo directivo y los coordinadores, profesores, estudiantes y apoderados (tutores). El conocimiento de tal complementariedad aportará a profundizar sobre los procesos de influencia entre los distintos actores y agentes en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Esta nueva concepción de liderazgo educativo es relevante y pertinente para detectar su presencia y sus efectos en las organizaciones escolares; también es prioritario su conocimiento en política pública, para la mejora escolar de los sectores más desfavorecidos socio-culturalmente. En consideración de esta complejidad conceptual, la presente revisión tiene como objetivo sintetizar los diversos antecedentes y discusiones relacionadas con el liderazgo distribuido, específicamente en torno a su complejidad conceptual y a la influencia que tiene en las organizaciones escolares. Se describen, a través de referencias teóricas relevantes, reflexiones pertinentes, así como algunos ejemplos de la manera como se manifiesta el enfoque de liderazgo educativo en las organizaciones escolares, en el contexto de los desafíos que éstas enfrentan en la sociedad del conocimiento. Se parte de hacer referencia a los principales estudios sobre liderazgo educativo, sus efectos y el contexto en que se originan; posteriormente, se presentan argumentaciones y referencias en torno a las debilidades que muestran los enfoques clásicos de liderazgo, con el fin de sustentar una visión

plausible de las capacidades de influencia que deberían potenciarse en las organizaciones escolares, y así lograr una más y mejor calidad de los aprendizajes tanto docentes como estudiantiles. La revisión se basó preferentemente en la identificación de la literatura especializada, de los últimos cinco años, sobre liderazgo educativo y la corriente actual de liderazgo distribuido.

PRINCIPALES ANTECEDENTES SOBRE EL LIDERAZGO EDUCATIVO: UNA MIRADA A SUS CARACTERÍSTICAS Y EFECTOS

La importancia del liderazgo educativo como variable de influencia en los resultados escolares ha sido ampliamente desarrollada en la literatura internacional. En general, la bibliografía evidencia el carácter estratégico del liderazgo educativo en el desarrollo de los procesos de efectividad escolar, por lo cual se ha incorporado como tema de políticas educacionales. No obstante, el liderazgo ha sido generalmente comprendido en asociación al liderazgo directivo, lo que trae consigo implicaciones que pueden ser discutidas. Así, en este apartado se caracteriza dicho enfoque de liderazgo y se profundiza sobre sus diferentes interpretaciones.

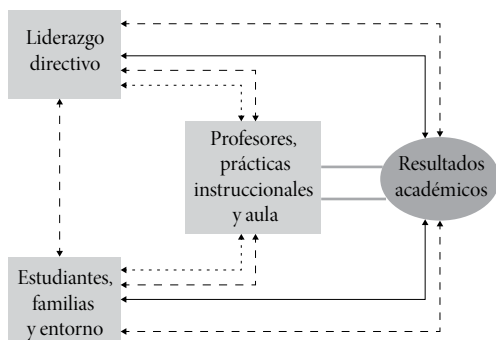
El liderazgo directivo como primera interpretación de procesos de influencia en las organizaciones escolares

Si bien la complejidad de los procesos que intervienen en la mejora e innovación escolar son de naturaleza diversa y múltiple, hay algunos que por su transversalidad y consistencia se tornan clave. Uno de éstos es el liderazgo educativo. En efecto, los estudios de Waters *et al.* (2005), Hargreaves y Fink (2008), Spillane (2006), Fullan (2002), Leithwood (2009), Hopkins (2008), Robinson *et al.* (2009), Elmore (2010), Bolívar y Maureira (2010), MacBeath (2011), Weinstein y Muñoz (2012), Fundación Wallace (2012) y Harris (2012), dejan de manifiesto que el liderazgo educativo constituye un factor estratégico de mejora e

innovación escolar, e identifican al liderazgo directivo como eslabón para mejorar el funcionamiento y resultados escolares.

Así, desde el ámbito de las políticas internacionales, emanadas de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), como también en el caso de Chile, el fortalecimiento del liderazgo directivo es prioridad en leyes e instrumentos porque se considera un factor de mejora escolar (Lagos, 2012). En efecto, la ley 20.501 de calidad y equidad, precisa mayores cualificaciones (formación de directores de excelencia) y atribuciones para los directores (evaluación docente y despido del 5 por ciento de éstos). Tales normativas tienen como referencias teóricas el modelo de impacto de interacciones múltiples y recíprocas de Levacic (2005) en torno al liderazgo directivo. Dicho modelo se representa a través del siguiente diagrama:

Figura 1. Modelo de impacto del liderazgo-directivo



Fuente: Levacic, 2005.

Las líneas segmentadas indican una relación recíproca hipotetizada, no probada, entre los cuatro constructos del modelo de impacto del liderazgo directivo. En cambio, las líneas continuas representan una relación consistente de causa y efecto.

Este lineamiento de política se complementa con el aporte de Robinson *et al.* (2009) sobre el desempeño del liderazgo y el tamaño de los efectos promedio respectivos, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de desempeño del liderazgo y tamaño promedio del efecto

Dimensiones de liderazgo	Tamaño promedio del efecto	Desviación estándar
Establecer metas y expectativas	0.35	0.8
Utilizar recursos de manera estratégica	0.34	0.9
Planear, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo	0.42	0.7
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores	0.84	0.14
Asegurar un ambiente de orden y apoyo	0.27	0.9

Fuente: Robinson *et al.*, 2009.

De acuerdo al tamaño promedio del efecto, la Tabla 1 deja en evidencia la trascendencia de la dimensión del liderazgo asociada al factor estrictamente curricular y pedagógico.

Los informes de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) y el National College of School Leadership (NCSL, 2006), señalan que más allá de las diferencias culturales en los sistemas escolares en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de los centros educativos constituye el segundo factor intra-escuela, después de la efectividad del docente de aula, que explica la calidad de los aprendizajes en estos centros; al mismo tiempo, este liderazgo contribuye de manera relevante al cambio y la innovación escolar. En los estudios desarrollados por David Perkins (2000) acerca de las funciones del director en establecimientos innovadores en sectores vulnerables, por ejemplo, se destaca su rol como formador de sus docentes.

En el campo de la organización escolar, el liderazgo tiene su origen en las dimensiones de efectividad escolar (Maureira, 2004a). Los primeros estudios internacionales de eficacia escolar (Edmonds, 1983; Purkey y Smith, 1985; Reynolds *et al.*, 1997) destacan al liderazgo instruccional (o pedagógico) del director, como una variable consistente en la red de factores asociados a desempeños excepcionales de establecimientos educativos de enseñanza primaria y secundaria. Según Alig-Mielcarek y Hoy (2005), el liderazgo se

manifiesta en la intervención del director en la definición y comunicación de metas, en el monitoreo y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la promoción de un buen clima escolar. Posteriormente, con la profundización y refinamiento de métodos de análisis de datos, orientados a contrastar modelos de eficacia escolar integrados, surgieron enfoques más centrados en la organización del centro educativo (Scheerens y Creemers, 1996), en los que se destacan aspectos asociados a la construcción de la misión y visión del centro escolar. Así, enfoques como el liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1994), y el de liderazgo transformacional escolar de Leithwood (1994), nos sitúan en el concepto de liderazgo y sus efectos en la mejora y reestructuración escolar; asimismo, definen las atribuciones y habilidades del director para intervenir en las dimensiones de propósitos, personas, estructura y cultura (Maureira, 2006).

Sin lugar a dudas, en el ámbito anglosajón, la revisión de estudios realizada por Leithwood en relación a la investigación sobre el liderazgo directivo es una de las más consistentes; define a dicho factor como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (2009: 20). En cambio, Robinson *et al.* (2009) precisa que los resultados de aprendizaje de los estudiantes deberían constituir las metas compartidas.

Perspectivas de liderazgo directivo en una muestra de reflexiones y estudios de dos realidades escolares hispanoamericanas

En España, el estudio de Pascual *et al.* (1993) constituye uno de los más fecundos en materia de liderazgo educacional. Éste concluye que la dimensión transformacional, más que la transaccional, está correlacionada con la satisfacción de los docentes con la dirección escolar, el esfuerzo extra y la efectividad organizacional del centro escolar. Basada en el mismo enfoque de liderazgo, la investigación realizada por Bernal (2000) sobre las dimensiones de liderazgo transformacional más recurrentes en centros educativos españoles y pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Aragón, revela la centralidad de indicadores asociados al enfoque de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1994). Asimismo, debido a la estructura de las dimensiones del enfoque de liderazgo transformacional, y a la vasta investigación sobre los efectos positivos de este modelo, tanto en el campo de las organizaciones no educativas como en las educativas, Maureira (2004b, 2006) y Murillo (cit. en Townsend, 2007), se refieren a este enfoque de liderazgo de la dirección de la escuela como modelo para el ejercicio de las direcciones educativas. Sin embargo, en una investigación sobre liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones escolares, López y Lavié (2010) precisan la importancia de un liderazgo distribuido como sostén de los procesos de innovación. Esta cuestión ya se advertía: por un lado González (2003), sobre el rol de la dirección escolar en tiempo de reformas y cambios, señala que el director/a, en el supuesto de un liderazgo compartido, tiene un rol más de arquitecto organizacional que de jefe. Por otra parte, Murillo (2006), en una reflexión sobre direcciones escolares para el cambio, precisaba que para el cambio de la cultura escolar, es clave modificar el modelo de dirección escolar y su liderazgo, y sugiere el enfoque compartido o distribuido. Asimismo, Escudero (2010) hace notar que el liderazgo de la dirección

escolar es una realidad que ha de construirse y en la cual otros más deben participar. En efecto, como afirma Bolívar (2012), en el contexto de la nueva gobernanza en educación, se requiere que el liderazgo sea el resultado de un proceso en el que se construya comunidad, con misiones y propósitos compartidos.

En un reciente trabajo sobre liderazgo institucional en organizaciones escolares, Lorenzo (2011), a raíz de lo que se ha denominado liderazgo de sistema (Hopkins, 2008), plantea la necesidad de generar comunidades de líderes en las direcciones escolares de instituciones que pudiesen compartir una zona geográfica común, o estar dentro de un proyecto educativo corporativo. Dichas comunidades serían corresponsables en la generación de reformas educativas locales que permitirían mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, asimismo, funcionarían como colectivos de directores que se estructurarían mediante los principios de las comunidades de práctica profesional directiva.

En Chile, la revisión sobre liderazgo educativo y desempeño escolar realizada por Horn y Marfán (2010), del Centro de Estudios de Política y Prácticas Educativas (CEPPE), identifica tres pilares del liderazgo: el pilar *técnico*, relacionado con la experticia pedagógica del director; el pilar de *manejo emocional y situacional*, asociado a la capacidad para motivar, trabajar en equipo y velar por un buen clima; y el pilar *organizacional*, asociado a facilitar condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo. En tanto, las investigaciones desarrolladas por Raczynski y Muñoz (2005) concluyen que aquellos establecimientos que logran perdurabilidad en el desempeño académico, medidos a través de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), son aquellos en donde hay un claro liderazgo académico, el cual puede estar en el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), en los coordinadores, los profesores, o en el mismo director del establecimiento. Estos hallazgos son consistentes con los resultados del estudio

de casos basado en la observación por casi dos años de una muestra de centros escolares de primaria, descrita por Eyzaguirre y Fontaine (2008), sobre las “escuelas que tenemos”, en la que los autores detectaron la relevancia de las competencias de liderazgo pedagógico del director. Este aspecto también se observa en los programas de asistencia técnica educativa (ATE),¹ ya que, como advierte Bellei *et al.* (2010), en la síntesis de las dimensiones de efectividad de dichas ATE debe haber una capacidad de liderazgo para que estos programas de mejoramiento educativo (PME) tengan el efecto que se espera de ellos.

Asimismo, Revees (2010) señala que el liderazgo directivo y el clima escolar son factores que generan condiciones muy favorables para alcanzar buenos resultados. Destaca que en las escuelas de mejores resultados existe una fuerte integración de los apoderados (tutores) en el centro escolar, un proyecto educativo claro y compartido por todos, un trabajo cercano con el sostenedor (administración), un clima escolar caracterizado por tener altas expectativas de rendimiento en profesores y alumnos, un espíritu de superación y profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen. Por su parte, Volante (2010) indica que el liderazgo instruccional de los directivos presenta influencia positiva y, además, al introducir al modelo las creencias de eficacia colectiva de los docentes, se detecta un efecto de mediación total.

Por su parte, la caracterización realizada por el CEPPE (Weinstein *et al.*, 2012) en torno al liderazgo directivo y la calidad de la educación, basada en una encuesta a diferentes actores (docentes, directores, jefes de UTP y sostenedores) de 650 escuelas chilenas, de sobre dimensiones y prácticas de liderazgo, revela que la *gestión de la enseñanza* es la dimensión menos valorada, pero en cambio, el *establecimiento de la visión* es la mayor; la *práctica expectativas de alto desempeño* es la mejor

percibida en la dimensión *establecer dirección*, mientras que las prácticas *proveer apoyo a la instrucción* y *evitar la distracción del personal* son las más bajas de la dimensión *gestión de la enseñanza*.

En resumen, tal como afirma Muñoz (2012), existe convergencia en que el liderazgo de la dirección escolar es un factor clave de mejora, desarrollo e innovación escolar. No obstante, siguiendo a Bolívar (2012), al profundizar el análisis en la detección de un liderazgo efectivo para el aprendizaje se observa que concurren en éste otros actores clave de la comunidad escolar.

Necesidades de una nueva forma de interpretar e investigar el liderazgo en las organizaciones escolares

Debido a una serie de cambios que está experimentando la organización del trabajo — más horizontal y menos burocrática— en el contexto de una sociedad del conocimiento, la investigación sobre el liderazgo en las organizaciones, como señalan diversos autores en Leithwood (2009), se está orientando al estudio del liderazgo distribuido. Dicha concepción, como idea, puede encontrarse, según Hutchins (1995), en la Psicología cognitiva y social, a partir del concepto de cognición distribuida. Así, apoyándose en las teorías de sustitución del liderazgo (Jermier y Kerr, 1997), cognición situada y distribuida (Brown y Duguid, 1991) e institucional (Ogawa y Bossert, 1995), como afirman López y Lavié (2010), se comprende, cada vez más, que la influencia dentro de las organizaciones es más un fenómeno coral que de solista, ya que intervienen todo tipo de capacidades que se despliegan tanto en posiciones formales como informales. Dicha tendencia emerge debido a que resulta insuficiente examinar los procesos de influencia en toda su magnitud, considerando como fuente de atribución sólo el liderazgo del director/a. Así, surgen enfoques tales

1 Estrategia de mejora escolar externa a los centros escolares decidida por éstos y regulada por el Ministerio de Educación en Chile, bajo el contexto de la Ley de Subvención Preferencial.

como: el liderazgo instruccional compartido de Marks y Printy (2003), el liderazgo simplificado de Alig-Mielcarek y Hoy (2005), y el liderazgo colectivo de Leithwood *et al.* (2009). En tanto, Lewis y Murphy (2008) y Bolívar (2010), destacan el liderazgo centrado en el aprendizaje como cualidad de las comunidades profesionales de aprendizajes. Cabe precisar que todos estos trabajos poseen como factor común la argumentación a favor de resignificar el sentido del liderazgo como capacidad o cualidad de la organización escolar. Es decir, como señalan Pont *et al.* (2009), el liderazgo no necesita confinarse a funciones formales o posicionales, sino que más bien, puede ser la función de quienquiera que ejerza alguna influencia en cualquier nivel de la escuela. Tanto es así, que Flessa y Anderson, en una revisión sobre tendencias de investigación en liderazgo escolar, señalan que “un modelo de reforma que se basa en los esfuerzos heroicos de un puñado de personas especiales es insostenible y es improbable que muestre un impacto sistemático” (2012: 430).

En efecto, actualmente nos vemos enfrentados con la urgente necesidad de terminar con el mito del líder completo, caracterizado como el individuo perfecto que está a la cabeza de la organización, y que tiene la capacidad intelectual, los conocimientos, destrezas personales y habilidades que le permiten tener todo ordenado, controlado y resuelto. Al respecto, Ancona *et al.* (2007: 4) enfatizan que:

Es imposible que una persona se mantenga a cargo de todo. Pero el mito del líder completo (y el consiguiente miedo a parecer incompetente) lleva a muchos ejecutivos a tratar de hacer justamente eso: agotarse y perjudicar a sus organizaciones en el proceso. El líder incompleto, en cambio, sabe cuándo hacerse a un lado... y también sabe que el liderazgo existe a lo largo de toda la jerarquía de la organización: donde sea que puedan encontrarse experticia, visión, nuevas ideas y compromiso.

Lo anterior llevó a estos autores a analizar casos de una variedad de relatos centrados en cambios organizacionales efectivos. Dichos estudios condujeron a desarrollar un modelo de liderazgo distribuido, concebido como un conjunto de cuatro capacidades, a saber: construcción de sentido, relación con los demás, construcción de visión e inventiva. Así, Hurtado (2011) explica que la construcción de sentido es una capacidad clave en el mundo empresarial y en las comunidades educativas. En cuanto a las escuelas, es fundamental que el director no sólo tenga la claridad necesaria acerca del contexto, las características y complejidades en que se encuentra inserta la organización, sino que, además, pueda definir una hoja de ruta que dé cuenta de su visión e incorpore en esta tarea a los distintos estamentos de la escuela.

Respecto de la capacidad para relacionarse con los demás, se entiende como un requisito fundamental del líder eficaz la capacidad de establecer relaciones de confianza con los demás, a través de tres formas: indagación, persuasión y conexión. Los dos primeros conceptos surgen de Chris Argyris y Donald Schon, ambos en el área de desarrollo organizacional. En este contexto, entienden la *indagación como el acto de escucha* por parte del líder, al margen de todo prejuicio que se oponga a la verdadera intención de comprender los pensamientos, percepciones, observaciones, sentimientos e interpretaciones emanados de la experiencia de los demás. Una segunda forma de lograr el relacionamiento es la *persuasión*, que consiste en que el líder explica su propio punto de vista y sus interpretaciones de una manera asertiva, dejando fuera cualquier actitud defensiva o agresiva. Ancona *et al.* (2007: 5) explican que “Las personas con sólidas habilidades de relacionamiento generalmente son aquéllas que encontraron un sano equilibrio entre la indagación y la persuasión: tratan activamente de entender las visiones de los demás, pero son capaces de defender sus propias visiones”. Otra forma que permite

al líder eficaz desarrollar y potenciar la capacidad de relacionamiento es la *conexión con las personas*, la cual consiste en desarrollar una red de vínculos con individuos cercanos a él/ella, que son quienes lo apoyan en la consolidación de metas establecidas, lo acompañan en el análisis de problemas complejos que enfrenta la organización, y lo respaldan en sus iniciativas. Para lograr esta capacidad se requiere de una importante inversión de tiempo.

Por su parte, está la construcción de visión, la cual consiste en crear una visión de futuro creíble y convincente de lo que el líder espera lograr. Tiene un carácter dinámico y colaborativo, ya que los miembros le otorgan sentido a su trabajo, lo cual genera adhesión, participación y compromiso. Es fundamental que los directores de las escuelas incorporen en su gestión esta tarea, motiven el compromiso y la participación de los docentes en esta visión, y abran espacios de participación y compromiso en la tarea.

Al referirnos a la capacidad de *envisiónamiento* (de generar y consensuar una visión común), caracterizada fundamentalmente por el trabajo colaborativo, participativo y comprometido en sintonía con esta visión de futuro formulada por el líder, cabe mencionar a Leithwood (2009: 28), quien se refiere al liderazgo al interior de las organizaciones educativas, afirmando que:

Los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Tres tipos de prácticas se asocian de manera general con estos logros: fortalecer la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales y construir procesos colaborativos.

Por último, la cuarta capacidad, denominada *inventiva*, está directamente vinculada con la visión, ya que los líderes deben establecer estrategias novedosas de trabajo que

le otorguen sentido, realidad y vida al proceso de consensuar una visión común. La inventiva tiene que ver con la habilidad de crear nuevas formas de trabajo. Ancona *et al.* (2007: 8) enfatizan que “para materializar una nueva visión, las personas no pueden seguir haciendo las mismas cosas que venían haciendo”. En este sentido, los directores, como líderes de sus escuelas, deben motivar e inspirar a sus colaboradores en la búsqueda de alternativas diferentes y renovadas formas de trabajo.

Es importante reconocer que los diferentes líderes no se destacan de igual forma en cada una de estas habilidades del modelo, sino que sobresalen en una o dos de ellas. Lo fundamental es que el líder sea capaz de reconocer tanto sus fortalezas como sus aspectos más débiles; asimismo, debe formar equipos de trabajo con otras personas que lo ayuden a complementar las primeras, y a compensar los aspectos que requiere desarrollar, intentando producir un equilibrio con las cuatro capacidades del modelo planteado.

Todas las argumentaciones antes señaladas reflejan, como señala Copland (2003, cit. en Pont *et al.*, 2009) que el concepto del “superdirector” ha surgido en la literatura como el ideal inalcanzable para el líder escolar.

En síntesis, en la investigación sobre liderazgo en las organizaciones escolares ha habido una clara atención en la producción de conocimiento sobre la función del liderazgo del director. Se concibe en éste una visión heroica, masculina, carismática, individual y jerárquica, cuya influencia se basa en el poder posicional. En cambio, la investigación actual privilegia perspectivas más colegiadas, y por sobre todo, más centradas en el conocimiento sobre prácticas de liderazgo de los diferentes actores o agentes que participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar. Dichas tendencias se justifican ampliamente en el marco de los importantes desafíos que tiene la escuela, y en el ejercicio de sus capacidades de cambio y desarrollo.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y PERSPECTIVAS PARA SU ASOCIACIÓN CON LA MEJORA ESCOLAR

A partir de los cuestionamientos del enfoque tradicional de liderazgo educativo, el enfoque distribuido ha sido relevado por la investigación de los últimos años. Autores como Gronn (2003), Spillane (2006) y Harris (2009; 2012), con perspectivas conceptuales diferentes, pero con focos tanto en la práctica del liderazgo como en la atención a otros actores influyentes en las decisiones escolares, buscan comprender el liderazgo de forma distinta a la tradicional. El siguiente apartado describe las diversas discusiones en torno a la problemática conceptual e investigativa que contiene dicho enfoque, como asimismo ejemplifica diversas interpretaciones de éste.

Descripción de las características, fundamentos e interpretaciones del liderazgo distribuido

En el trabajo de Harris (2009), Camburn y Won Han analizan la relación entre liderazgo distribuido y el cambio pedagógico, basándose en la extensa evidencia del Programa America's Choice CSR, ya que está basado en la distribución de responsabilidades de liderazgo entre profesores líderes, quienes actúan como palanca para el cambio pedagógico. Por otro lado, Mascall *et al.* (cit. en Harris, 2009) hipotetiza sobre los efectos de cuatro patrones de distribución de liderazgo, precisando que si los profesores creen en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión como base para la toma de decisiones, y además tienen creencias realistas respecto de las capacidades de liderazgo de sus colegas, tendrán más probabilidades de percibir las posibilidades de compromiso en patrones de distribución de liderazgo más planificados y alineados. Por otra parte, Hallinger y Heck, en Harris (2009), resumen los resultados de varios estudios con respecto a la relación entre liderazgo distribuido y mejoramiento escolar. Dicha síntesis

confirma que el liderazgo distribuido es un coefecto importante de los procesos de mejoramiento escolar.

Robinson, en Harris (2009), explora el potencial de investigar la relación entre el liderazgo distribuido y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes; sostiene que dicha indagación debe discriminar entre prácticas de liderazgo en general y aquellas prácticas particulares que desarrollan una enseñanza y aprendizaje más efectivos. Es posible entender que el liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia potencialmente “por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional” (Fletcher y Kaufer, cit. en Leithwood *et al.*, 2008: 98). En tanto, Bolívar y Maureira (2010), en el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, revelan que un marco apropiado lo da el liderazgo centrado en el aprendizaje, ya que integra tanto la perspectiva instruccional como la transformacional, ambas como fuentes de influencia para la mejora de los aprendizajes. Estos últimos autores señalan que dicho liderazgo se da en la práctica de la mejora educativa, ya que ésta dependerá de que el liderazgo sea distribuido o compartido. Con respecto a los efectos en el aprendizaje, señalan que éstos son mucho mayores cuando dicho liderazgo está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Por su parte, Spillane (cit. en Leithwood, 2005) precisa que se requiere mayor investigación dirigida al mejor entendimiento de los patrones de distribución, las consecuencias y los cambios en su desarrollo.

En el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, Bolívar (2012) se refiere a los estándares que ha establecido la Asociación Nacional de Directores de Primaria en Estados Unidos (NAESP) para el liderazgo en dichas comunidades. En el Cuadro 1 se presentan estos estándares:

Cuadro 1. Estándares para el liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje

Aprendizaje de estudiantes y adultos	Los directores efectivos lideran escuelas que sitúan en el centro de su labor el aprendizaje de los estudiantes y adultos.
Comunidades diversas	Los directores eficaces establecen altas expectativas y estándares para el desarrollo académico, social, emocional y físico de todos los estudiantes.
Mejora continua	Los directores efectivos demandan contenidos y enseñanzas que aseguren los logros de los estudiantes y a otros objetivos de la escuela.
Uso de conocimiento y datos	Los directores efectivos gestionan datos y conocimientos para informar decisiones y medir el progreso del rendimiento de estudiantes, adultos y escuelas.
Padres, familias y participación de la comunidad	Los directores eficaces involucran activamente a la comunidad para crear una responsabilidad compartida respecto del desempeño y desarrollo de los estudiantes.

Fuente: Bolívar, 2012.

Con relación a la problemática del concepto de liderazgo distribuido, Leithwood y Riehl (2005), Spillane (2006) y Harris (2009; 2012), coinciden en que éste radicaría más en una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer el poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica. Es preciso aclarar el matiz entre distribuir y delegar. Así, Harris (cit. en Zener, 2011), sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director a los demás, sino más bien, una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas que trabajan en la escuela para la movilización hacia el cambio y la mejora. Anderson (2010), por su parte, refuerza que la idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción. El hecho de que se distribuyan las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido; este último refiere, más bien, a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los

estudiantes. En otras palabras, como lo señala Ávalos (2011), en el contexto de las comunidades de prácticas docentes, este enfoque de liderazgo no consiste simplemente en que los participantes se asignen roles diferenciados, sino en la toma de conciencia de todos y cada uno de que se tiene un rol y un aporte que es esencial para que las tareas que se formulen lleguen a término.

El liderazgo distribuido posee diferentes acepciones e interpretaciones que han complejizando su conceptualización. De hecho, Bolden (2011) refiere acepciones tales como: compartido, colectivo, colaborativo, coliderazgo, disperso, emergente o nuevo liderazgo. Asimismo, Pont *et al.* (2009) se refieren a éste con acepciones como delegado, disperso, compartido, en equipo y democrático. Por otra parte, Bennett *et al.* (2003) sugieren que el liderazgo distribuido es una “manera de pensar acerca del liderazgo” que cuestiona muchos supuestos actuales sobre él y sobre la comunidad dentro de la cual ocurre. Una mención especial es la acepción de liderazgo compartido, ya que es la que con más frecuencia se vincula al liderazgo distribuido. No obstante, Flessa y Anderson (2012) precisan que a menudo, dicho enfoque se confunde con la toma de decisiones colaborativa y participativa en la escuela. El Cuadro 2 ilustra algunas referencias en torno a dichas acepciones.

Cuadro 2. Resumen de principales patrones de liderazgo distribuido

Autor	Patrones	Características de definición del patrón
Gronn (2003)	Aditivos	Muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin mucho esfuerzo por tomar en cuenta actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización.
	Holístico	Interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos.
Anderson <i>et al.</i> (2009)	Expansiva (ancha)	Organización más horizontal (menos jerárquica).
	Metas específicas	Centrada o concertada para cuestiones específicas.
Spillane (2006)	División del trabajo	Diferentes líderes realizan por separado distintas tareas.
	Coliderazgo (líder-plus)	Múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí (relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas, o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización).
	Liderazgo en paralelo	Múltiples líderes realizan las mismas tareas, pero en contextos diferentes.
Leithwood <i>et al.</i> (2008)	Alineamiento planificado	Las tareas o funciones de las personas que ejercen liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada.
	Alineamiento espontáneo	Existe poca o nula planificación en decisiones del ejercicio del liderazgo. Más bien obedecen a intuiciones y están estructuradas en función de un alineamiento fortuito.
	Desajuste espontáneo	Esta configuración es similar al alineamiento espontáneo, en lo que se refiere a la distribución del liderazgo, pero en este caso, es menos fortuito.
	Desajuste anárquico	Existe un rechazo por parte de algunos o muchos líderes a la influencia de otras personas.
MacBeath (2011)	Formal	Roles designados.
	Pragmático	Delegación <i>ad-hoc</i> de carga laboral.
	Estratégico	Basado en la contratación planificada de personas para influir positivamente.
	Incremental	Mayores responsabilidades asociadas a demostraciones de capacidad para liderar.
	Oportunista	Docentes capaces que extienden su liderazgo a toda la escuela.
	Cultural	Prácticas de liderazgo como cultura de ésta.

Fuente: elaboración propia.

Al sintetizar las distintas manifestaciones del liderazgo distribuido se refuerza la perspectiva teórica general del liderazgo situacional; es decir, dependiendo del contexto y nivel de desarrollo organizativo de las instituciones escolares, será posible la adaptación de un patrón u otro de distribución. Es más, en el caso de las organizaciones educativas, por su naturaleza socio cultural, el contexto es determinante para la efectividad del liderazgo, ya que, como afirman Hargreaves

y Fink (2008), el liderazgo distribuido no es un fin en sí mismo, sino que más bien la manera en que se distribuye, y la razón tras dicha distribución, determinan el éxito de la práctica. Cada patrón de distribución tiene puntos fuertes y débiles, según el contexto escolar. En efecto, como señalan Portin *et al.* (2003), los líderes escolares necesitan estar “alfabetizados contextualmente”, puesto que la escuela y el contexto de gobierno son relevantes para el ejercicio exitoso del liderazgo.

No obstante, desde el punto de vista de los hallazgos sobre liderazgo colectivo realizados por Leithwood *et al.* (2009), la evidencia señala que son más efectivos los patrones de alineamiento planificado y espontáneo que los desajustes, tanto espontáneos como anárquicos. En cambio, MacBeath (2011) piensa que el liderazgo distribuido exitoso emplea diferentes patrones para los procesos de influencia colectiva según sean la situación y la tarea; sin embargo, en el contexto de

los sistemas complejos, Gronn (2009) sugiere un enfoque de hibridación para una mayor evolución del liderazgo en las organizaciones educativas. Es decir, que la práctica de liderazgo debe ser considerada alternadamente, tanto focalizada (liderazgo formal o de dirección) como distribuida. Así, Flaminis (2011) sostiene una secuencia de seis fases para llegar a detentar un auténtico liderazgo distribuido. El Cuadro 3 ilustra fases y características de éstas:

Cuadro 3. Del liderazgo tradicional al distribuido

Fases	Descripción en la estructura organizativa
I. Concepción tradicional de liderazgo formal	El líder formal está por sobre sus colaboradores y ubicado en un nivel superior en el organigrama.
II.	El líder formal se ubica al centro de su equipo, pero sus responsabilidades de mando prevalecen por sobre las del equipo.
III. Etapas de conformación de liderazgo distribuido	El líder formal comienza a posibilitar la toma de decisiones por medio de sus colaboradores.
IV.	El líder acentúa procesos de toma de decisiones con sus colaboradores, bajo un ambiente de confianza, promoviendo la responsabilidad compartida.
V. Inicio del liderazgo distribuido	El líder ya no se encuentra en el centro ni en la cúspide de la estructura, sino más bien pasa a ser un miembro del equipo, de manera que se genera una interdependencia entre todos.
VI. Liderazgo distribuido	Los integrantes se auto dirigen, asumen más responsabilidades y el rol de liderazgo formal se desplaza a otros asuntos. No obstante, apoya y provee de dirección si es necesario.

Fuente: Flaminis, 2011.

Por su parte, Harris (2012) precisa que la influencia del director, lejos de soslayarse, emerge como capacidad clave para desarrollar el liderazgo distribuido. En efecto, la evidencia muestra que los directores eficaces organizan las condiciones estructurales y culturales en que el liderazgo distribuido es más o menos probable. De hecho, en un marco de cuatro competencias esenciales de la dirección escolar, Álvarez (en Bolívar, 2012) precisa una dedicada a la creación y animación de estructuras organizativas. Esta situación se refleja en la ejecución del proyecto de liderazgo distribuido del Centro Penn de la Universidad de Pensilvania para el liderazgo educacional: a partir de un trabajo con 16 escuelas en el

distrito de Filadelfia, se pudo observar, como factor clave de éxito, que el apoyo del director era esencial para la configuración de equipos de liderazgo. Los directores juegan un papel fundamental en la distribución de liderazgo y son un componente crítico en la construcción de la capacidad de liderazgo en toda la escuela.

En relación a mejores prácticas escolares, el Programa de Reforma para América Latina (PREAL, 2010), describe una muestra de enfoques de liderazgo distribuido que se están desarrollando exitosamente en la práctica escolar en Finlandia, Canadá y Australia. El Cuadro 4 resume sus principales características.

Cuadro 4. Experiencias de liderazgo distribuido en una muestra de países de la OCDE

País	Denominación	Concepción y principales indicadores de realización
Finlandia	Liderazgo sistémico	Redistribución del liderazgo al interior de los municipios, entre autoridades municipales y escolares, entre escuelas y dentro de las mismas: introduce cambios significativos en el sistema local: aumentan las interacciones entre los actores, fortalece una mutua interdependencia, mejora las comunicaciones y hace más permeables los límites organizacionales, aumentando las capacidades para resolver problemas y generando espacios para desarrollos futuros.
Canadá	Liderazgo distribuido en aras de escuelas más inteligentes	Conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente por personas de todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de quienes están en la cúspide organizacional.
Australia	Marco de Desarrollo y Aprendizaje para el Liderazgo	Cultura de liderazgo en todo el sistema, basado en un discurso profesional con un lenguaje común. La conversación acerca del mejoramiento escolar y el desarrollo de liderazgo se promueve y transmite en todo el sistema a través de todas las secciones de la infraestructura educativa. Clara visión de las características del liderazgo efectivo y del aprendizaje evolutivo.

Fuente: elaboración propia.

En tanto, la investigación de experiencias internacionales exitosas de liderazgo precisa que la formación del líder debe defender el principio de distribución como meta, y además, que las escuelas cuyas metas implican facilitar el aprendizaje de los estudiantes dan pie a un mayor margen para la distribución y coordinación de liderazgo, comparadas con las escuelas con metas centradas en la ejecución de programas y prácticas.

Relaciones entre formación democrática escolar y liderazgo distribuido

Desde una perspectiva político-educativa, la literatura debate en torno a la relación entre el liderazgo distribuido y las formas democráticas de gestionar las escuelas. Al respecto se discuten dos aspectos: primero, la afinidad y relación teórica del liderazgo distribuido con las prácticas participativas y democráticas al interior de las comunidades escolares; y, segundo, la efectividad —o ineffectividad— que estas prácticas democráticas puedan implicar en consideración de obtener resultados escolares. En relación al primer aspecto, Fusarelli *et al.* (2011) plantean que el liderazgo distribuido valora y refuerza principios democráticos de organización y decisión sobre los asuntos escolares, toda

vez que, a juicio de los autores, la participación ciudadana en la educación pública, y la conexión entre las escuelas y sus comunidades, ha ido debilitándose con las reformas educativas pro rendición de cuentas y marcos externos de calidad. De igual forma, el contenido democrático implícito en las prácticas de liderazgo distribuido es percibido positivamente en sistemas escolares de países en vías de desarrollo, muchos de los cuales provienen de pasados centralistas y burocráticos. Así lo releva un estudio sobre escuelas secundarias exitosas en Pakistán (Mumtaz *et al.*, 2009), en el cual los investigadores concluyen que las prácticas de liderazgo distribuido son comunes y altamente valoradas en las escuelas efectivas, particularmente por la adhesión hacia los ambientes escolares que crean una responsabilidad colectiva para la acción. De manera similar, un estudio evaluativo de un programa de capacitación en liderazgo y cambio educativo, implementado en escuelas públicas de Eslovenia (Sentocnik y Rupar, 2009), plantea que las formas democráticas de liderazgo educacional resultan muy bien evaluadas por los docentes y directivos escolares en ese país, y concluyen que el liderazgo distribuido puede ser especialmente estimado en sociedades post socialistas.

No obstante, al haber una coincidencia en la asociación del liderazgo distribuido con los principios democráticos y el fomento de la participación de las comunidades en las decisiones escolares, hay planteamientos diferenciados en relación a si estas prácticas democráticas son, en sí mismas, posibilitadoras de mejoras escolares. A modo de ejemplo se ha planteado que los procesos democráticos deliberativos producen conflictos, y que éstos generalmente producen ineficiencia (Hanson, 2002, cit. en Fusarelli *et al.*, 2011), particularmente en las escuelas con mayores dificultades y que están presionadas para tomar decisiones de manera rápida y urgente. Woods (cit. en Fusarelli *et al.*, 2011) también mantiene un planteamiento crítico en el sentido de que, si bien defiende la evidencia existente entre principios y prácticas democráticas con éxito organizacional y logro de aprendizajes, argumenta que el mero idealismo en el gobierno democrático escolar es insuficiente para alentar a los líderes a adoptar este modelo; asimismo establecen que la promesa de mejora asociada a la democracia no es un efecto que se dé naturalmente, ya que debe estar acompañada del conocimiento adecuado, planificación y desarrollo profesional.

En definitiva, en la discusión entre liderazgo distribuido y democracia escolar se coincide en destacar la afinidad que estos dos conceptos tienen en lo teórico y en lo normativo, aun cuando la investigación debe ser más clara en evidenciar cómo y cuándo el componente democrático del liderazgo distribuido se convierte en un factor de eficacia escolar, a nivel de los procesos organizativos y de los resultados de aprendizaje.

Complementariedad de liderazgos y perspectivas para la interpretación en el aula

Tal como lo afirma Leithwood (2009), a medida que aumenta el interés por la idea de un liderazgo distribuido, se hace más importante investigar sobre su concepción, características

y efectos; asimismo, se subraya la necesidad de analizar si la suma de todos los liderazgos, desde las diferentes fuentes, se traduce en una variación significativa de la efectividad de la escuela. Toda esta sugerente hipótesis de trabajo debe ser confirmada o refutada empíricamente. Desde la perspectiva de un liderazgo distribuido en el colectivo docente, Bolívar (2012) afirma que este tipo de liderazgo, más que algo que haya que hacer o no, permite entender la actividad del liderazgo en las escuelas en formas más complejas e interrelacionadas, que pueden ser objeto de investigación. Así, Leithwood *et al.* (2008), trabajando sobre liderazgo colectivo determinaron que éste explica una proporción significativa de la varianza en los logros escolares en las diferentes escuelas estudiadas. Las que tuvieron mejor desempeño le asignaron un mayor grado de influencia en liderazgo a otros actores y grupos de interés, comparadas con aquellas de menor rendimiento. Dicho trabajo señala, como implicancias para investigaciones futuras, en primer lugar, las consideraciones conceptuales (unidimensionalidad *versus* multidimensionalidad) y de medición sobre el liderazgo distribuido como variable explicativa; y en segundo lugar considera las variables mediadoras. Es decir que, por un lado, sean sensibles al efecto del liderazgo y, por otra, tengan efectos directos sobre los resultados de aprendizajes. La última recomendación es que se busque proponer modelos de liderazgo distribuido capaces de mejorar la explicación en logros escolares, pero que se utilicen mediciones de valor agregado o de cambio a lo largo del tiempo en centros escolares.

Al enmarcarse en las potencialidades y efectos del liderazgo distribuido bajo los principios de evolución del liderazgo escolar, Gronn (2003) establece que esto permitirá explorar si existe algún nivel de hibridación entre la distribución del liderazgo y su focalización, indagando, por ejemplo, sobre formas aditivas u holísticas en el equipo directivo y entre los coordinadores, profesores

y estudiantes. El conocimiento de tal complementariedad aportaría a profundizar, de manera más pertinente, sobre los procesos de influencia y sus actores en el contexto escolar.

En particular, por la relevancia y pertinencia que connota caracterizar las capacidades de liderazgo en los profesores (maestros) y los efectos sobre el aprendizaje en sus estudiantes, esto constituiría un aporte a la explicación de los denominados factores de aula. Casi la totalidad de informes, tanto nacionales como internacionales, sobre efectividad escolar y logros de aprendizaje en estudiantes, destacan el papel determinante de la calidad del docente como el primer factor de explicación de la calidad de los aprendizajes. Si bien en este ámbito se han elaborado importantes marcos para orientar a los profesores en la mejora de sus prácticas formativas, han sido pocas las aproximaciones investigativas de las capacidades de liderazgo y sus efectos, en variables tales como disposición para el aprendizaje y colaboración entre estudiantes para el aprendizaje, entre otros. No obstante, Figueroa y García (2010) describen un conjunto de investigaciones y reflexiones sobre la necesidad de un nuevo liderazgo; en especial, el trabajo de Jiménez (2010), releva la importancia del liderazgo de

los profesores en la contribución a los logros de los estudiantes, e insiste en los ámbitos asociados a dicha competencia, al señalar que:

Para que el profesor sea un líder dentro del aula, éste debe estar reconocido por sus alumnos como tal. La autoridad del líder docente proviene siempre de los estudiantes con los cuales interactúa y con quienes comparte su posición, normas y valores. Un profesor líder se caracteriza por su ascendencia y autoridad moral sobre los estudiantes, la cual obedece a un proceso de influencia construida por el ejemplo y las buenas prácticas del docente (2010: 80).

Dentro de las características que implican las competencias de liderazgo del profesor, Jiménez (2010) contextualiza los rasgos de un docente que pretende ser reconocido por sus estudiantes como líder en las dimensiones de facilitación del aprendizaje, agente de cambio, comunicador y motivador coherente. En el mismo sentido, el trabajo de Uribe (2005) profundiza sobre liderazgo docente, identificando 12 de 21 responsabilidades asociadas al profesor como líder. El Cuadro 5 retrata dichas responsabilidades y manifestaciones.

Cuadro 5. Responsabilidades del liderazgo docente

Ámbitos de responsabilidad	Descripción
1. Cultura	El profesor y todos los miembros de la comunidad educativa comparten creencias, sentido de comunidad y cooperación.
2. Orden	El profesor tiene establecidos los procedimientos y rutinas de sus clases; en otras palabras, planifica sus clases.
3. Disciplina	El profesor procura que los estudiantes no pierdan el foco por causa de distractores y que mantengan un clima adecuado para el aprendizaje.
4. Recursos	El profesor entrega y usa de manera adecuada y pertinente los materiales y recursos a sus estudiantes.
5. Enfoque	El profesor establece objetivos claros y alcanzables para sus estudiantes.
6. Conocimiento del currículo, enseñanza y evaluación	El profesor posee amplio conocimiento del currículo, estrategias y métodos de enseñanza y evaluación.
7. Estímulo en lo cotidiano	El profesor reconoce y premia los logros de sus estudiantes.
8. Comunicación	El profesor mantiene una fluida y continua comunicación con sus estudiantes, pares, director y apoderados.

Cuadro 5. Responsabilidades del liderazgo docente (continuación)

Ámbitos de responsabilidad	Descripción
9. Incorpora	El profesor involucra y compromete a los apoderados en el aprendizaje de los estudiantes.
10. Agente de cambio	El profesor tiene la voluntad y lidera el cambio y la mejora continua, desafiando activamente el <i>statu quo</i> .
11. Optimizador	El profesor inspira y lidera nuevas y desafiantes innovaciones.
12. Ideales/creencias	El profesor comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre la educación.

Fuente: Uribe, 2005.

Desde la perspectiva de la lógica de los estándares, en Jiménez (2010), la Comisión de Estándares Profesionales para la Enseñanza del Estado de Carolina del Norte, en los Estados Unidos, desarrollados en el año 2007, establece los siguientes estándares para el ejercicio de la profesión docente en las escuelas del estado:

Cuadro 6. Estándares profesionales para la enseñanza

Estándares	Manifestaciones
1	Los profesores demuestran liderazgo. Ellos guían en sus salas de clases.
2	Los profesores establecen un ambiente respetuoso para poblaciones diversas de estudiantes.
3	Los profesores conocen los contenidos que enseñan.
4	Los profesores facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.
5	Los profesores se reflejan en sus prácticas.

Fuente: Jiménez, 2010.

Sin lugar a dudas, cuando la prioridad es la mejora sustantiva de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, las capacidades de influencia, es decir, de liderazgo, hacen la diferencia en la agregación de valor a la tarea formativa reconocida por los estudiantes y sus pares docentes.

En síntesis, es posible afirmar que el *liderazgo en aula*, es decir, la capacidad del docente para influir en mayores y mejores aprendizajes, aparece como un foco de conocimiento relevante para dimensionar las características de efectividad docente. Desde esta perspectiva, y adhiriendo al enfoque de Bass y Avolio (2000), el profesor puede ejercer su liderazgo en una perspectiva más *transaccional* (recompensar de diversas maneras) o *transformacional* (cambio significativo en el aprender) o de *dejar hacer* (cumplir administrativamente con el rol de instructor o relator).

A MODO DE CIERRE

El objetivo de esta revisión fue sistematizar y caracterizar la influencia que tiene en las organizaciones escolares el liderazgo distribuido, según los diversos antecedentes y la discusión especializada sobre el tema; es decir, como factor clave para la mejora e innovación escolar, enmarcada en el liderazgo escolar. Así, el trabajo expuesto permitió adentrarnos, a modo de síntesis, en la variedad de consideraciones conceptuales sobre el enfoque de liderazgo distribuido, y concluir con la afirmación de que éste constituye un enfoque polisémico y complejo, debido a sus múltiples formas de interpretación, así como por la diversidad de niveles de operacionalización. Igualmente, la caracterización sobre su conceptualización devela, como factor común, una nueva perspectiva para el análisis de los

procesos de influencia, superando consideraciones individualistas, de género, formales, jerárquicas y carismáticas del liderazgo escolar.

Por otra parte, si bien hay argumentaciones a favor de este enfoque, desde el punto de vista teórico, dicha posición no anula ni minimiza al denominado liderazgo directivo. Es más, gran parte de la literatura revisada aboga por que dicho liderazgo pueda acometer, como prioridad, la tarea de expandir y desarrollar el liderazgo como función o cualidad de la institución escolar. De esta manera se promovería una cultura de influencia en diferentes niveles, agentes y actores en las organizaciones escolares, en especial, mediante el diagnóstico y desarrollo de capacidades de liderazgo de profesores, estudiantes y apoderados (tutores), a objeto de integrarlos en prácticas de liderazgo escolar que tengan como norte el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, las administraciones educativas desde las cuales depende el centro escolar, ya sean públicas o privadas, deben promover dispositivos de colaboración conjunta que permitan espacios de trabajo concertado entre directores y administradores.

Desde la perspectiva de la producción de conocimiento, asociada a incrementar mayor riqueza y profundización sobre el liderazgo escolar, específicamente en el liderazgo distribuido, no cabe duda que surgen varias interrogantes, comenzando por la decisión de qué enfoque de liderazgo distribuido es más pertinente al contexto educativo, como también, si existen manifestaciones de éste en las instituciones escolares efectivas y cuáles serían sus principales prácticas de liderazgo distribuido.

En fin, existe una gama de problemáticas que podrían contribuir a consolidar la base de conocimiento empírico sobre este enfoque de liderazgo, ya que, como se desprende de este trabajo, hay una importante reflexión teórica sobre lo sugerente que resulta el liderazgo distribuido en las organizaciones escolares para la mejora sustantiva de los aprendizajes de los estudiantes y de las mismas escuelas como organizaciones. Sin embargo, no existen muchos estudios de carácter empírico que ayuden a fortalecer el conocimiento de esta perspectiva de influencia en los centros escolares y sus diversos efectos.

REFERENCIAS

- ALIG-Mielcarek, Jana y Wayne Hoy (2005), "Instructional Leadership: Its nature, meaning, and influence", en Wayne Hoy (coord.), *Educational Leadership and Reform*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, pp. 29-51.
- ANCONA, Deborah, Thomas Malone, Wanda Orlikowski y Peter Senge (2007), "Elogio del líder incompleto", *Harvard Business Review*, vol. 85, núm. 2, pp. 92-100.
- ANDERSON, Stephen (2010), "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- ANDERSON, Stephen, Shawn Moore y Jingping Sun (2009), "Positioning the Principals in Patterns of School Leadership Distribution", en Kenneth Leithwood, Blair Mascall y Tiiu Straus (eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Nueva York, Routledge, pp. 111-136.
- ÁVALOS, Beatriz (2011), "El liderazgo docente en comunidades de práctica", *EDUCAR*, vol. 47, núm. 2, pp. 237-252.
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL/ McKinsey & Company.
- BASS, Bernard y Bruce Avolio (1994), "Evaluate the Impact of Transformational Leadership Training at Individual, Group, Organizational and Community Levels", final report to W.K. Kellogg Foundation Center for Leadership, Nueva York, Binghamton University.
- BASS, Bernard y Bruce Avolio (2000), *Multifactor Leadership Questionnaire*, Technical Report, Menlo Park, Mind Garden.
- BELLEI, Cristián, Alejandra Osses y Juan Pablo Valenzuela (2010), *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*, Santiago de Chile, CONICYT/Universidad de Chile/FONDEF.
- BENNET, Nigel, Christine Wise, Philip Woods y Janet Harvey (2003), *Distributed Leadership: A review of literature*, s/l, National College of School Leadership.

- BERNAL, José Luis (2000), "Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación", en Universidad de Deusto, *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, Ediciones Mensajero, pp. 441-459.
- BOLDEN, Richard (2011), "Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research", *International Journal of Management Reviews*, vol. 13, núm. 3, pp. 251-269.
- BOLÍVAR, Antonio (2010), "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta", *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, pp. 79-106.
- BOLÍVAR, Antonio (2012), *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, Antonio y Oscar Maureira (2010), "Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje", en Asunción Manzanera (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 44-46.
- BROWN, John Seely y Paul Duguid (1991), "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a unified view of working", *Learning, and Innovation*, vol. 2, núm. 1, pp. 40-57.
- EDMONDS, Ronald (1983), "Search for Effective School: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children", documento de trabajo, Cambridge, MA, Harvard University.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- ESCUDERO, José Manuel (2010), "Una dirección pedagógica en España: problemas y propuestas", en Asunción Manzanera (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 52-57.
- EYZAGUIRRE Barbara y Loreto Fontaine (2008), *Las escuelas que tenemos*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.
- FIGUEROA, Claudio y Mary García (eds.) (2010), *Nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares*, Valparaíso, Universidad Playa Ancha.
- FLAMINIS, John (2011), "Liderazgo distribuido", Penn GSE-Red Interamericana de Liderazgo Educativo, en: <http://www.lidered.org/posts/opinion/liderazgo-distribuido-por-john-de-flaminis> (consulta: 29 de febrero de 2012).
- FLESSA, Joseph y Stephen Anderson (2012), "Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional", en José Weinstein y Gonzalo Muñoz (eds.) (2012), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación (CEPPE), pp. 427-450.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura del cambio*, Barcelona, Octaedro.
- Fundación Wallace (2012), *The School Principal as Leader: Guiding schools to better teaching and learning*, Nueva York, The Wallace Foundation.
- FUSARELLI, Lance, Theodore Kowalski y George Petersen (2011), "Distributive Leadership, Civic Engagement, and Deliberative Democracy as Vehicles for School Improvement", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, núm. 1, pp. 43-62.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2003), "El liderazgo en tiempos de cambio y reformas", *Organización y Gestión Educativa* (OGE), pp. 4-8, en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/01-El%20liderazgo%20en%20tiempos%20de%20cambio%20y%20reformas.pdf> (consulta: 10 de julio de 2012).
- GRONN, Peter (2003), "Leadership: Who needs it?", *School Leadership and Management*, vol. 23, núm. 3, pp. 267-290.
- GRONN, Peter (2009), "Hybrid Leadership", en Kenneth Leithwood, Blair Mascall y Tiiu Strauss (eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Nueva York, Routledge, pp. 17-40.
- HARGREAVES, Andy y Dean Fink (2008), *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, Morata.
- HARRIS, Alma (2009), *Distributed Leadership in Schools: Developing leader tomorrow*, Londres, Routledge & Falmer Press.
- HARRIS, Alma (2012), "Distributed Leadership: Implications for the role of the principal", *Journal of Management Development*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-17.
- HOPKINS, David (2008), *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- HORN, Andrea y Javiera Manfán (2010), "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile", *Psico-perspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 82-104.
- HURTADO, Max (2011), "El liderazgo distribuido", Diplomado de Gestión Directiva de Organizaciones Escolares, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- HUTCHINS, Edwin (1995), *Cognition in the Wild*, Cambridge MA/Londres, The MIT Press.
- JERMIER, John y Steve Kerr (1997), "Substitutes for Leadership: Their meaning and measurement", *The Leadership Quarterly*, vol. 8, núm. 2, pp. 95-101.

- JIMÉNEZ, Jorge (2010), "Liderazgo efectivo en el aula, la tarea pendiente en las escuelas de hoy", en Claudio Figueroa y Mary García (eds.), *Nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares*, Valparaíso, Universidad Playa Ancha, pp. 77-112.
- LAGOS, Francisco (2012), "Tendencia global y políticas de desarrollo de directivos escolares", Jornadas Interamericanas de Dirección y Liderazgo Escolar, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 5-7 de enero.
- LEITHWOOD, Kenneth (1994), "Leadership for School Restructuring", *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, núm. 4, pp. 498-518.
- LEITHWOOD, Kenneth (2005), "Understanding Successful Principal Leadership: Progress on a broken front", *Journal of Educational Administration*, vol. 43, núm. 6, pp. 619-629.
- LEITHWOOD, Kenneth (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile, Fundación Chile/Salesianos Editores.
- LEITHWOOD, Kenneth, Blair Mascal y Tiiu Strauss (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Nueva York, Routledge.
- LEITHWOOD, Kenneth, Blair Mascal, Tiiu Strauss y Robin Sacks (2008), "The Relationship between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism", *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 2, pp. 214-228.
- LEITHWOOD, Kenneth y Carolyn Riehl (2005), "What we Know about Successful School Leadership", en William Firestone y Carolyn Riehl (eds.), *A New Agenda: Directions from research on educational leadership*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 22-47.
- LEVACIC, Rosalind (2005), "Educational Leadership as Causal Factor", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 33, núm. 2, pp. 197-210.
- LEWIS, Peter y Roger Murphy (2008), "New Directions in School Leadership", *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, vol. 28, núm. 2, pp. 127-146.
- LÓPEZ, Julián y José Lavié (2010), "Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela", *Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 14, núm. 1, pp. 71-92.
- LORENZO, Manuel (2011), "Las comunidades de liderazgo de centros educativos", *EDUCAR*, vol. 48, núm. 2, pp. 9-21.
- MACBEATH, John (2011), *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- MAUREIRA, Oscar (2004a), "El liderazgo, factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Maureira.pdf> (consulta: 10 de julio de 2012).
- MAUREIRA, Oscar (2004b), "Efectos del liderazgo transformacional en las organizaciones escolares", *Revista Foro Educacional*, vol. III, núm. 6, pp. 45-55.
- MAUREIRA, Oscar (2006), "Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf> (consulta: 10 de julio de 2012).
- MARKS, Helen y Susan Printy (2003), "Principal Leadership and School Performance: An integration of transformational and instructional leadership", *The Journal of Leadership for Effective & Equitable Organizations*, vol. 39, núm. 3, pp. 370-397.
- MUMTAZ, Azhar, Ashiq Hussain, Rukhsana Bhutta, Najma Perveen y Ulfat Kazmi (2009), "Democratic and Distributed Leadership for School Improvement: Case studies from Pakistan", *The International Journal of Learning*, vol. 16, núm. 2, pp. 521-532.
- MUÑOZ, Gonzalo (2012), "Liderazgo escolar en Chile. Situación actual y desafíos en el marco de un nuevo contexto de políticas", Seminario de Liderazgo en el Nuevo Contexto Normativo, Programa de Mejoramiento y Asesoramiento Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso, 10-11 de mayo.
- MURILLO, Francisco Javier (2006), "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> (consulta: 10 de julio de 2012).
- National College of School Leadership (NCSL) (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londres, NCSL.
- OGAWA, Rodney T. y Steven T. Bossert (1995), "Leadership as an Organizational Quality", *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, núm. 2, pp. 224-243.
- PASCUAL, Roberto, Aurelio Villa y Elena Auzmendi (1993), *El liderazgo transformacional en los centros docentes*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- PERKINS, David (2000), *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- PONT, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1:

- Política y práctica*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- PORTIN, Bradley, Paul Schneider, Michael DeArmond y Lauren Gundlach (2003), *Making Sense of Leading Schools: A study of the school principalship*, Nueva York, Center of Reinventing Public Education/The Wallace Foundation.
- PURKEY, Stewards y Marshall Smith (1985), "School Reform: The district policy implications of the effective school literature", *Elementary School Journal*, vol. 85, núm. 3, pp. 353-389.
- RACZYNSKI, Dagmar y Gonzalo Muñoz (2005), *Efectividad escolar y cambio educativo*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación (MINEDUC).
- REVEES, Matías (2010), *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*, Tesis de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas-Departamento de Ingeniería Industrial.
- REYNOLDS, David, Robert Bollen, Bert Creemers, David Hopkins, Louise Stoll y Nijs Lagerweij (1997), *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana.
- ROBINSON, Vivian, Margie Hohepa y Claire Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what work and why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación.
- SCHEERENS, James y Bert Creemers (1996), *School Effectiveness in the Netherlands*, Oxford, Pergamon Press.
- SENTOCNIK, Sonja y Brigita Rupar (2009), "School Leadership of the Future: How the National Education Institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice", *European Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 7-22.
- SPILLANE, James (2006), *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TOWNSEND, Tony (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Nueva York, Springer.
- URIBE, Mario (2005), "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior", *Revista PRELAC*, núm. 1, pp. 106-115.
- VOLANTE, Pablo (2010), *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*, Tesis de Doctorado, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Ciencias Sociales-Escuela de Psicología-Programa de Doctorado en Psicología.
- WATERS, Tim, Robert Marzano y Brian Mcnulty (2005), *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Aurora, Colorado, McREL.
- WEINSTEIN, José y Gonzalo Muñoz (2012), *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de Política y Prácticas Educativas (CEPPE).
- WEINSTEIN, José, Gonzalo Muñoz, Dagmar Raczyński, Andrea Horn y Stephen Anderson (2010), "Directores de escuelas en Chile. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?", ponencia presentada en el XXIX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA), Toronto, 6-9 de octubre.
- ZENER, Karl R. (2011), *Understanding Principals' and Lead Teachers' Perceptions of Distributed Leadership in Three High-performing Public High Schools: An exploratory multiple case study*, Tesis de Doctorado en Educación, Fullerton, California State University.