

# ROLES DE LIDERAZGO Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES<sup>1</sup>

Juan Pablo Queupil<sup>2</sup>, Carolina Cuéllar<sup>3</sup>, Catalina Cuenca<sup>4</sup>,  
Javiera Ravest<sup>5</sup>, Carla Guíñez<sup>6</sup>

## RESUMEN

El liderazgo educativo se ha convertido en un elemento indispensable para promover la mejora escolar. Sin embargo, considerando los avances internacionales, poco se sabe acerca de cómo detectar y visualizar el liderazgo entre los actores educativos, sean docentes o directivos, en establecimientos chilenos. La siguiente investigación aborda esta brecha, utilizando el Análisis de Redes Sociales (ARS) para examinar las interacciones de prácticas colaborativas en los procesos de enseñanza y mejora, y determinar los roles y patrones de liderazgo. Para ello se utilizó un cuestionario referido a los actores educativos de un establecimiento escolar chileno que posee trayectoria de mejora en SIMCE y otras métricas. Basado en indicadores de centralidad del equipo docente y directivo, la densidad de interacciones del establecimiento, junto con la visualización de sus sociogramas o mapas de red, este estudio se enfoca en detectar qué actores educativos se ubican efectivamente en posiciones de liderazgo. Se encuentra que aquellos relacionados con el Programa de Integración Escolar (PIE) tienen un rol preponderante, en los que la pandemia covid-19 se presenta como un escenario que resalta este papel, más allá de las jerarquías existentes. Lo anterior entrega evidencia contextualizada para las prácticas educativas y procesos de mejora escolar.

Conceptos clave: liderazgo educacional, colaboración, docentes, directivos, mejora escolar, análisis de redes sociales.

## LEADERSHIP ROLES AND COLLABORATION FOR SCHOOL IMPROVEMENT: A CASE STUDY THROUGH SOCIAL NETWORK ANALYSIS

### ABSTRACT

*In several countries, educational leadership has become essential for promoting school improvement. However, little is known about how to detect and visualize leadership among educational actors in Chilean schools -whether teachers or management team-, considering the advances that have been made internationally. To address this gap, this research used Social Network Analysis (SNA) to examine the interactions and collaborative practices related to*

---

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2019.

2 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: [jqueupil@ucsh.cl](mailto:jqueupil@ucsh.cl)

3 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: [ccuellar@ucsh.cl](mailto:ccuellar@ucsh.cl)

4 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: [catalinapcv@gmail.com](mailto:catalinapcv@gmail.com)

5 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: [javiera.ravest@gmail.com](mailto:javiera.ravest@gmail.com)

6 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: [cguinez@ucsh.cl](mailto:cguinez@ucsh.cl)

*teaching and improvement processes, as well as to determine leadership roles and patterns inside a Chilean school. Data was gathered through a questionnaire for all educational actors working in the school, which has had an improvement in its trajectory according to the national standardized achievement test (SIMCE) and other metrics, to detect which educational actors are actually in educational leadership positions. Centrality indicators of teachers and management team, the density of interactions inside the school, and the visualization of their sociograms or network maps showed that actors associated to the School Inclusion Program (SIP) have a preponderant presence. The study argues that the covid-19 pandemic presents itself a scenario that highlights their role beyond the existing school hierarchies. This provides contextualized evidence for educational practices and school improvement processes.*

*Key concepts: educational leadership, collaboration, teachers, management team, school improvement, social network analysis.*

## 1. Introducción

El liderazgo escolar es visualizado como un proceso de influencia complejo y multidimensional, que interactúa con las condiciones de la institución educativa y su entorno (Bossert et al., 1982; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008; Ogawa & Bossert, 1995). Los enfoques vigentes lo extienden más allá de las posiciones jerárquicas y atributos personales de los líderes (Smylie, Conley & Marks, 2002). Las nuevas tendencias, además, lo consideran un fenómeno de carácter colectivo, convirtiéndose en una oportunidad para alcanzar mayores niveles de cohesión e integración en las escuelas (Hadfield & Jopling, 2012). Así, se reconoce el potencial del liderazgo para incidir en el quehacer del establecimiento educativo (Bolívar, 1997).

En el mundo, las últimas cuatro décadas han sido testigos de un significativo incremento de estudios empíricos y conceptuales sobre el liderazgo educativo, y de su relación con la mejora escolar (Kovačević & Hallinger, 2019). Esta tendencia fue anunciada en una visionaria revisión de investigaciones de Erickson (1979), prediciendo que el liderazgo en la enseñanza, el aprendizaje y la mejora de escuelas se convertiría en el “ancla conceptual” del campo de la gestión y administración educacional.

Diversas publicaciones académicas han ofrecido hallazgos innovadores, reorientando el compromiso con la investigación sobre el liderazgo educativo para la mejora, tales como el rol del liderazgo instruccional (Bossert et al., 1982), el transformacional (Leithwood, 1994) y el compartido o distribuido (Spillane, 2012).

En relación con el liderazgo distribuido, se ha enfatizado su efecto en el mejoramiento escolar, especialmente cuando las políticas educativas se orientan a otorgar mayor autonomía a los establecimientos escolares y más atribuciones a sus directivos (Ahumada et al., 2017; Bolívar, 2011; Gronn, 2008; Harris, 2009; Spillane, 2012). Así, han surgido una serie de antecedentes y orientaciones, afirmando que la perspectiva distribuida analiza el liderazgo en tanto fenómeno social, en el que el carácter colectivo, las interacciones y el contexto cobran centralidad (López-Yáñez et al.,

2014; Gronn, 2008; Spillane, 2012), reforzando los planteamientos basados en las ideas de colaboración, interrelación y conexión entre actores educativos.

En esta línea, el enfoque distribuido ha enfatizado que la diferenciación y definición de roles en un sentido jerárquico puede incluso ser una barrera para el liderazgo docente (Harris, 2003). Respecto de la distinción formal e informal del liderazgo, y por sobre todo los aspectos colectivos que deben estar presentes en la mejora educativa, se sabe relativamente poco acerca de cómo identificar a aquellos líderes no jerárquicos que podrían incluirse en estrategias de mejoramiento de los establecimientos escolares. De esta forma, la política pública, los administradores educacionales y otros grupos de interés carecen de herramientas y métodos para examinar las redes de liderazgo de las escuelas (Smith, Trygstad & Hayes, 2018), sustentadas en los principios de asociatividad, participación y colaboración entre personas.

En otras palabras, las redes de liderazgo pueden contribuir a la transición desde los constructos predominantemente individualistas hacia otros que pongan énfasis en la acción organizacional colectiva (Hadfield & Jopling, 2012). Así, se ha propuesto el Análisis de Redes Sociales (ARS) como una herramienta pertinente para analizar los establecimientos educativos desde una perspectiva de red y, con ello, determinar los patrones de liderazgos que emergen, junto con identificar su rol en el cambio y mejora educativa (Daly & Finnigan, 2010; Moolenaar, 2012; Smith, Trygstad & Hayes, 2018).

El ARS (Scott & Carrington, 2011; Wasserman & Faust, 1994) se ha utilizado para estudiar amplios aspectos, tales como redes de investigadores (Queupil & Muñoz, 2019; White, 2011), de corporaciones (Bond & Harrigan, 2011) y de personal escolar (Garay, Queupil, Maureira, Guiñez y Garay, 2019; Hopkins, Spillane, Jakopovic & Heaton, 2013). Adicionalmente, esta herramienta engloba una amplia gama de enfoques analíticos para comprender cómo se relacionan las entidades en cuestión vistas como redes (ej.: individuos, organizaciones, etc.).

Un análisis sistemático de las redes subyacentes proporciona un lente a través del cual se observa la capacidad de cambio de las organizaciones. Asimismo, comprender la estructura de las redes sociales puede ayudar a los líderes a cumplir mejor los objetivos de la organización, basándose en la frecuencia y los patrones de interacción de la comunicación y en la transferencia de conocimientos entre individuos y grupos (Ahuja, 2000). En particular, el ARS permite comprender mejor cómo la red de interacciones intraescuela puede afectar los esfuerzos de cambio y mejora, recurriendo a la teoría y los métodos de las redes sociales (Daly & Finnigan, 2010).

El presente estudio busca enriquecer la evidencia, para el contexto chileno, respecto del despliegue del liderazgo educativo, examinando especialmente los roles y patrones de liderazgo en un establecimiento escolar con procesos de mejora educativa; esto a partir del ARS de las interacciones colaborativas entre integrantes del equipo docente y directivo, enfatizando las ventajas que ofrece esta herramienta, al considerar diversos indicadores y atributos de los actores involucrados, en específico sus roles (docentes y directivos) y género (hombres y mujeres).

## 2. Marco teórico conceptual

### 2.1. Liderazgo y mejora escolar

La evidencia nacional e internacional muestra consenso respecto de la relevancia del liderazgo al desarrollar la capacidad de los establecimientos escolares y sus comunidades (Sammons, Day & Gu, 2014; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). En particular, una gran cantidad de investigaciones concluye que el liderazgo tiene el potencial de impactar positivamente en el cambio y la mejora escolar, especialmente cuando este adopta un foco pedagógico (Hallinger & Heck, 1996, 1998; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008).

Este impacto se ejerce mediante la influencia de los líderes en dimensiones como la motivación, habilidades y condiciones de trabajo en que se desempeña el cuerpo docente. De esta manera,

el liderazgo logra incidir indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Valenzuela y Horn, 2012).

Realizando un vínculo con la mejora escolar, existe un amplio acuerdo acerca de que el liderazgo no se trata de un suceso puntual, sino más bien de un proceso de cambio que involucra una serie de prácticas (Fullan & Hargreaves, 1992). Estas se conciben como acciones que se desarrollan en diálogo con el contexto y que reflejan el potencial de responder a los desafíos del rol de liderazgo (MINEDUC, 2015). Aquellas prácticas con mayor efecto en los logros de los estudiantes son aquellas cuyo centro es el currículo y la pedagogía (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009), vale decir, las que sustentan el aprendizaje.

Además del foco pedagógico, otras perspectivas enfatizan la mejora escolar mediante el liderazgo. Por un lado, destaca el “liderazgo transformacional”, que asume que las prácticas centradas en la motivación de las personas y la satisfacción de sus necesidades permiten a las escuelas el desarrollo de mayor capacidad para el cambio y la mejora (Leithwood, 1992, 1994), por lo que diversos estudios se han focalizado en su contribución teórica y empírica (Leithwood et al., 2008; Leithwood & Sun, 2012; Nguni et al., 2006).

Por otro, se ha resaltado el “liderazgo distribuido” o “compartido”, con base en los trabajos seminales de Fullan (1982, 2010, 2012) sobre el significado del cambio educativo vinculado a grandes reformas, que luego fue complementado por estudios enfocados en el liderazgo para el cambio, mediante el desarrollo de culturas escolares y comunidades de aprendizaje profesional que mejoran la capacidad escolar y el aprendizaje de los estudiantes (Louis, 2006; Louis & Marks, 1998; Marks & Louis, 1997; Spillane & Louis, 2002).

También destacan las investigaciones sobre el liderazgo de directores y docentes para fomentar el compromiso de los profesores en la capacidad para el cambio (Muijs et al., 2004; Potter et al., 2002; Stoll et al., 2006), y otros estudios explícitamente vinculan la mejora escolar con la efectividad escolar (por ejemplo, MacBeath & Mortimore, 2001; Reynolds et al., 1993; Teddlie & Stringfield, 1993).

En Chile, la investigación sobre mejora escolar (Bellei et al., 2014) y el estudio de sus trayectorias (Bellei et al., 2015) confirma el importante papel del liderazgo en el mejoramiento escolar sostenible, destacando la labor de la dupla directiva conformada por director y jefe de unidad técnica pedagógica (UTP), en la que el primero faculta o confiere atribuciones al segundo para liderar conjuntamente los procesos pedagógicos, mostrando rasgos de un liderazgo basado en la interacción y colaboración. Pese a lo novedoso de estos hallazgos para el contexto nacional, la literatura internacional reporta que el liderazgo se sustenta en la interacción entre todos los actores del establecimiento escolar (Anderson, 2012; Spillane, 2012; Spillane, Diamond & Jita, 2003).

## 2.2. Perspectiva distribuida del liderazgo escolar

El enfoque distribuido se caracteriza por ofrecer una comprensión más holística del liderazgo, considerándolo más que la suma de esfuerzos o acciones individuales (Gronn, 2002), y reconociéndolo más bien como una práctica colectiva (Bolden, 2011). En este sentido, el liderazgo distribuido representa una ruptura del modelo convencional, que ha centrado su atención en la figura individual del líder y sus atributos.

Spillane (2005, 2006) es uno de los autores que ha desarrollado con mayor profundidad el análisis del liderazgo distribuido. A partir de sus investigaciones es posible apreciar que su visión de este fenómeno incluye dos aspectos centrales: el aspecto del líder plus y el aspecto de la práctica. El primero se refiere al reconocimiento de que el liderazgo de las organizaciones escolares comprende la participación de múltiples agentes. Esto quiere decir que “una perspectiva del liderazgo distribuido intenta reconocer e incorporar el trabajo de todas las personas que tienen una intervención en la práctica de liderazgo” (Spillane, 2006, p. 13). De este modo, el aspecto del líder plus da cuenta de que no solo los individuos en posiciones formales de liderazgo pueden estar a cargo de la conducción de las escuelas, sino también aquellos que no poseen designación formal tienen la posibilidad de asumir dicha responsabilidad (Spillane & Haealey, 2010). Si bien este aspecto es un componente relevante, para

el autor solo representa parcialmente lo que significa una perspectiva distribuida del liderazgo. Por esta razón, su propuesta intenta dar un paso más adelante, centrando la atención en la práctica del liderazgo.

Así, el segundo aspecto alude a la comprensión del liderazgo como una práctica y no como un cargo, una función o un conjunto de atributos de un individuo (Spillane, 2005). Al ser considerado una práctica, el liderazgo no solo se centra en lo que los individuos hacen sino, más decisivamente, en cómo y por qué lo hacen. Más precisamente, el autor concibe la práctica en equivalencia a la interacción, vale decir, la práctica del liderazgo desde una perspectiva distribuida es “el producto de las interacciones conjuntas de los líderes de la escuela, los seguidores y los aspectos de su situación, tales como herramientas y rutinas” (Spillane, 2006, p. 3). De esto se desprende que el liderazgo distribuido hace referencia a la movilización de todos los niveles y recursos de la organización, adoptando una forma de red en la que cada uno de estos componentes parecen centrales.

Según Spillane et al. (2008) la interacción e interdependencia entre estos tres elementos —líderes, seguidores y situación— es precisamente la unidad apropiada para analizar la práctica distribuida del liderazgo. En esta tríada se ven involucrados tanto aspectos formales como informales de una organización. Por tanto, se infiere que el liderazgo distribuido, desde la perspectiva del autor, necesariamente comprende estos dos aspectos y la relación entre ambos.

Así, la relevancia que ha adquirido el liderazgo distribuido en la mejora escolar en la última década se explicaría debido a que se encuentra más alineado a los complejos desafíos que enfrentan las unidades educativas en contextos de creciente autonomía y a las numerosas demandas que recaen sobre sus líderes que, en la mayoría de los casos, involucran el despliegue de un entramado de acciones que: i) exceden lo que puede hacer una sola persona, ii) requieren la experticia profesional donde quiera que ésta se encuentre en la organización, no solo en la cúspide, y iii) precisan de las capacidades de liderazgo de aquellos que no poseen cargos de autoridad formal (Gronn, 2000, 2002, 2008; Harris, 2005, 2009; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009; Spillane, 2005, 2006; Timperley, 2005). De esta



manera, el enfoque del liderazgo distribuido representa un marco alternativo de carácter más sistémico, que se acomoda mejor a los nuevos patrones de trabajo de las escuelas, basados en la interdependencia y la coordinación.

Es precisamente por lo anterior que, últimamente, se han contemplado enfoques más sistémicos para el cambio en las escuelas, sustentados en una perspectiva de liderazgo en red, que se focaliza en la importancia de las relaciones sociales entre educadores cuando colaboran en los procesos de mejora (Chrispeels, 2004; Honig, 2004; Moolenaar, 2012).

### 2.3. Perspectiva de red para la detección del liderazgo

Últimamente se ha vinculado el liderazgo distribuido con la perspectiva de red social de las escuelas, dada la importancia de las interacciones entre los actores educativos en los procesos de mejora educativa, en particular a través del ARS (Garay et al., 2019; López-Yáñez et al., 2014).

Se ha argumentado que ARS es una herramienta potencialmente poderosa para investigar el liderazgo cuando se toma una perspectiva distribuida, ya que permite ir más allá de un enfoque basado únicamente en los formalismos de las organizaciones educativas (Spillane et al., 2008).

Para Hoppe y Reinelt (2010), el ARS es un enfoque que utiliza indicadores matemáticos y herramientas de visualización para representar la estructura de las relaciones entre personas y otras entidades dentro de un sistema más amplio. Un ejemplo en establecimientos escolares es el estudio de Friedkin y Slater (1994), que buscó en una muestra de escuelas el efecto del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes a través de ARS, considerando tanto a directivos como a profesores en la red y tomando así una visión más amplia y distribuida de liderazgo.

Sin embargo, de acuerdo con Brass y sus colegas (2004), aún falta trabajo empírico que vincule el liderazgo con las redes

sociales de las personas en sus organizaciones. Si bien la evidencia latinoamericana y nacional es escasa, este estudio pretende considerar la interdisciplinariedad del objeto de estudio y llenar los vacíos investigativos referentes al liderazgo para diversos contextos, utilizando una perspectiva en la cual el establecimiento educativo es visto como una red en la que sus actores interactúan para los procesos de mejora.

Según Day (2001), en la última década las redes sociales y el capital social, entendidos como la ubicación de una persona en la estructura o jerarquía social (Burt, 1997), se han considerado como factores claves en el desarrollo de liderazgo. De hecho, las suposiciones teóricas más comunes vinculan el análisis del liderazgo y las redes sociales (Brass, 1984; Brass, Galaskiewicz, Geve & Tsai, 2004; Kilduff & Tsai, 2003), por lo que la investigación en educación podría considerar a las escuelas como organizaciones básicamente definidas por la calidad y/o cantidad y el patrón de las interacciones que ocurren dentro de éstas.

De hecho, este camino es crítico en el desarrollo intelectual de una base de conocimiento, en la que, se cree, el “contexto” es un factor clave para pasar de la investigación a la política y a la práctica (Clarke & O’Donoghue, 2017; Hallinger, 2020). De este modo, es necesario contextualizar debidamente el liderazgo en las múltiples instancias y niveles en que se configura, de acuerdo con lo asociado a la mejora escolar (Bolívar, 1997).

### 3. Metodología

A partir de un enfoque exploratorio y descriptivo, la metodología de esta investigación se basa primordialmente en ARS aplicado al liderazgo escolar (Spillane et al., 2008). Se asume además un diseño centrado en el estudio de casos (Yin, 2018), en el cual el caso corresponde a una escuela. De esta forma, se comprende la institución educativa como una red de relaciones compuesta de subredes.

En línea con lo anterior, mediante este estudio se pretende examinar cómo se configuran los roles y patrones de liderazgo en

un establecimiento escolar, a partir del análisis de las interacciones colaborativas de sus docentes y directivos para la mejora escolar.

### 3.1. Selección de caso

En el marco de la crisis sociosanitaria covid-19, para este artículo se seleccionó un caso ilustrativo que considera las complejidades y efectos de este escenario sobre el objeto de estudio, en el contexto de una investigación más amplia.

La selección de casos se llevó a cabo mediante un proceso de muestreo, que atiende a la interrelación de criterios de mejora escolar considerados en el contexto educativo chileno para el periodo 2016-2018, a saber: i) Resultados Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), ii) Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), y iii) Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

En específico, los resultados SIMCE informan el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes áreas (Comprensión de Lectura y Escritura; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, e Inglés), a través de una evaluación que se aplica anualmente a todos estudiantes del país que cursan los niveles donde esta prueba se realiza (ACE, s.f.a).

Por su parte, los IDPS informan, en establecimientos, sobre el desarrollo de los estudiantes en ámbitos que exceden el conocimiento académico formal y son fundamentales para la formación integral del estudiantado (ACE, s.f.b), ampliando así la concepción de “calidad educativa”. Este conjunto de índices se construye a partir de instrumentos aplicados a estudiantes, docentes, padres y/o apoderados, en distintos niveles del sistema escolar, de manera censal y estandarizada (ACE, 2017).

El SNED permite conocer las características y desempeño de los establecimientos a través de un índice ponderado que considera indicadores de Efectividad (37%), Superación (28%), Igualdad de Oportunidades (22%), Iniciativa (6%), Integración (5%) y Mejoramiento de las Condiciones de Trabajo (2%) (MINEDUC, 2020).

A partir de estos criterios de mejora escolar, contenidos en fuentes secundarias públicas puestas a disposición por el Ministerio de Educación de Chile, se construyó una base de datos de establecimientos y se calculó un puntaje para cada uno de estos, escogiendo aquellos establecimientos con puntuaciones superiores a la media. Conjuntamente, la selección contempló criterios de heterogeneidad (Litchman, 2010) asociados a la caracterización sociodemográfica de los establecimientos, tales como: a) zona geográfica: macrozonas definidas por MINEDUC; b) tamaño: matrícula superior a 100 estudiantes y mínimo de 10 docentes por establecimiento; c) dependencia administrativa: priorización de establecimientos municipales, servicios locales (SLE) o subvencionados; d) ruralidad, y e) grupo socioeconómico: clasificación definida por MINEDUC.

En particular, el caso que se presenta en este artículo corresponde a un establecimiento de educación básica, dependiente de un Servicio Local de Educación, que se encuentra emplazado en un sector urbano de la macrozona Centro-Norte. Su matrícula supera los 400 estudiantes, mientras que la dotación docente corresponde a 23 personas y el equipo directivo se compone de siete integrantes. De acuerdo con el criterio socioeconómico, el establecimiento es clasificado como Medio-Bajo. Su categoría de desempeño ha subido entre 2016-2018, pasando de Medio-Bajo a Medio, y su puntaje SIMCE está por sobre los 280 puntos en Lectura y Matemática en el mismo periodo, dando cuenta de un nivel de logro avanzado en estos ámbitos, entre otras características de su desempeño y mejora escolar.

### 3.2. Instrumento para la producción de información

Se diseñó y aplicó un cuestionario de ARS a docentes y directivos de los establecimientos caso, basado en el “Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido” (CMLD) aplicado en Chile (Garay y Maureira, 2017). Su propósito fue recolectar información descriptiva de los integrantes de la escuela y sus interacciones colaborativas en el marco de sus procesos de mejora. El cuestionario se compone de tres grandes dimensiones: i) datos personales generales (género, cargo, años de experiencia en el sistema educativo y en la escuela, etc.);

ii) interacciones colaborativas vinculadas con procesos de mejora (con quiénes y con qué frecuencia), y iii) prácticas de liderazgo relacionadas con procesos de mejora y su distribución entre los actores educativos. Cabe precisar que la propuesta de prácticas planteada en el instrumento se basó en los trabajos de Leithwood et al. (2009) y Robinson et al. (2009), con foco en aquellas acciones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, las prácticas consultadas son las siguientes:

Crear un clima positivo para el trabajo pedagógico.	Supervisar y evaluar la labor pedagógica de los docentes.	Asesorar y acompañar a los docentes en su labor pedagógica.	Tomar decisiones sobre asuntos curriculares y pedagógicos.
Distribuir eficazmente los recursos humanos, físicos y económicos.	Fomentar la participación de las familias en asuntos pedagógicos.	Establecer objetivos claros para mejorar los aprendizajes.	Establecer un plan para mejorar los resultados académicos.
Crear equipos de trabajo para fortalecer el ámbito pedagógico.	Fomentar la participación de los estudiantes en asuntos pedagógicos.	Trabajar con colegas en asuntos pedagógicos.	Otra(s) (Respuesta abierta corta).

Considerando la potencial influencia de la emergencia sanitaria en las respuestas de los participantes, en las dimensiones ii) y iii) se estimó pertinente preguntar por tres momentos: (a) antes de la pandemia, (b) durante la pandemia y (c) en una posible situación de continuidad de la pandemia.

Con anterioridad a la aplicación, se realizó una aplicación piloto del cuestionario con cinco docentes de diversos establecimientos educativos y un proceso de validación con jueces expertos, quienes evaluaron el instrumento respecto de cuatro criterios: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Sus apreciaciones técnicas fueron consideradas en el formato final del instrumento. Si bien el cuestionario estaba pensado originalmente para ser aplicado de forma presencial, esto se vio impedido por la pandemia, realizándose finalmente de manera *online*, con uso de la plataforma especializada *SurveyMonkey* (<https://www.surveymonkey.com/>). El envío del instrumento se efectuó al e-mail de contacto de cada participante.

Se aplicó entre septiembre y octubre de 2020 y contó con la participación de 26 de los 30 miembros docentes y directivos del establecimiento, que corresponden a 20 docentes (14 mujeres<sup>7</sup>) y seis directivos (tres mujeres<sup>8,9</sup>), alcanzando una tasa de respuesta del 86,7%, es decir, superior al 80% deseable (Moolenaar, 2012). No respondieron un directivo y tres docentes.

### 3.3. Resguardos éticos

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la universidad en la que se desempeñan los investigadores. En primera instancia se contactó al equipo directivo, solicitando autorización para realizar el estudio. Todos los participantes firmaron un documento de consentimiento informado que estuvo disponible en modalidad *online*. Tanto para el tratamiento de los datos como para su publicación en este artículo, la información personal de los participantes y la identificación del establecimiento fueron anonimizadas.

### 3.4. Análisis de datos

Se consideraron dos tipos de análisis. El primero consistente en un análisis de estadística descriptiva de las dimensiones i) y iii) del cuestionario aplicado. El segundo corresponde al análisis ARS de la dimensión ii) del cuestionario.

Así, para el primer análisis se contabilizaron las respuestas con el programa Microsoft Excel, separando estas por género y rol. Para el segundo análisis, una vez tabulados los datos, se utilizó el software NodeXL (Smith et al., 2010), con el fin de calcular dos de los principales indicadores de ARS:

1) *Densidad de red*: representa la conectividad global de la red (Wasserman & Faust, 1994). En este caso, cada establecimiento presentó un porcentaje o grado en que todas las relaciones potenciales están realmente presentes.

---

7 Incluyendo cinco participantes que señalan como cargo “educadora diferencial”, una psicopedagoga y una encuestada que trabaja como “apoyo pedagógico en PIE”.

8 Directora, jefa de convivencia y jefa de UTP.

9 Los otros tres hombres corresponden a un orientador, un inspector y un coordinador CRA.

2) *Centralidad de los actores*: es una medida de la “popularidad” de un actor, e indica las conexiones directas de un actor con otros miembros de la red (Wasserman & Faust, 1994). En este caso, son las conexiones totales que presentó un directivo o docente en un establecimiento educativo. De acuerdo con Smith, Trygstad y Hayes (2018), estos indicadores entregan información valiosa y relevante sobre quiénes ejercen roles de liderazgo y cómo se configura éste dentro de la red de colaboración del establecimiento educativo.

En este caso, se empleó el indicador de centralidad *in-degree*, que calcula el número de nominaciones que recibe un actor de la red, representado visualmente con la cantidad de flechas que van hacia el actor en cuestión.

Por último, y dado el carácter exploratorio de este estudio, se graficaron los sociogramas o mapas de red para la institución educativa analizada. Cabe mencionar que estos sociogramas visualizan los roles de liderazgo dentro de cada establecimiento, por lo que fueron usados colores y etiquetas para destacar esos roles y atributos individuales, de acuerdo con investigaciones previas (Smith, Trygstad & Hayes, 2018).

Así, un sociograma representa gráficamente a todos los individuos en una red y cómo están conectados entre sí. Cada individuo se conoce como un “nodo” y cada línea entre los nodos se denomina un “*link*”.

## 4. Resultados

Cabe recordar que los hallazgos de esta investigación fueron producidos en periodo de pandemia de covid-19. Sin embargo, el cuestionario aplicado ahondó en la visión de los participantes en tres momentos: (a) antes de la pandemia, (b) durante la pandemia y (c) en una posible situación de continuidad de la pandemia, con el fin de lograr una mirada más comprensiva del fenómeno estudiado.

#### 4.1. Descripción de los participantes

A continuación se presentan los resultados del cuestionario aplicado al establecimiento caso, focalizando en la caracterización de los participantes sobre la base de dos dimensiones: formación académica y experiencia profesional en la institución educativa.

En relación con la formación académica, se aprecia que los 26 encuestados poseen títulos de pregrado en pedagogía. En términos de su distribución, tres son educadores de párvulos, 15 docentes de educación básica (general o con mención), cuatro profesores de educación media con mención y cuatro de educación diferencial. Al momento de consultar por la educación de posgrado, la totalidad de encuestados declara tener algún tipo de formación en este nivel, a excepción de tres mujeres y cuatro hombres (uno de ellos parte del equipo directivo). Respecto del género, resalta que todos aquellos con títulos en pedagogía en educación media son hombres, mientras que la mayoría de quienes poseen títulos en educación básica son mujeres (10). Siguiendo esta última tendencia, los docentes con título de educación diferencial también son mujeres (4)<sup>10</sup>.

En cuanto a la experiencia profesional en el establecimiento, 20 participantes se desempeñan actualmente como docentes y seis cumplen funciones directivas. Gran parte de los encuestados se ha desempeñado en la institución por menos de una década. Sobrepasan esta cantidad de años nueve personas (ocho mujeres) y casi la mitad son miembros del equipo directivo (4). Con relación a los directivos, la totalidad ha trabajado en la institución por más años de los que llevan en su cargo actual. Entre ellos, dos mujeres tienen menos de cinco años de experiencia en su cargo, en tanto los cuatro restantes (una mujer) poseen entre cinco y 10 años de trayectoria en el puesto. Se destaca que ninguno de los seis directivos que contestaron el cuestionario realiza docencia de aula.

Sobre los docentes, se observa que este grupo ha ejercido dicha posición desde su ingreso al establecimiento, con excepción

---

<sup>10</sup> Una de las docentes con formación en educación básica también cuenta con un segundo título en educación diferencial.



de tres docentes mujeres. En términos de los años de experiencia en la institución, destaca en particular la extensa trayectoria de una docente, que alcanza los 26 años, pero los últimos dos se ha dedicado plenamente al apoyo pedagógico, conformando el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). Entre las docentes, solo dos no realizan docencia de aula<sup>11</sup>, mientras que cinco docentes hombres solo enseñan una disciplina.

#### 4.2. Prácticas de liderazgo y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En esta sección se exponen los hallazgos del cuestionario aplicado al establecimiento caso, ahondando en las prácticas de liderazgo que, según la opinión de los participantes, contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución educativa, en cada periodo consultado: (a) antes de la pandemia, (b) durante la pandemia y (c) en una posible situación de continuidad de la pandemia.

En referencia al año escolar 2019, se observa que “crear equipos de trabajo para fortalecer el ámbito pedagógico” es reconocida por 23 participantes como una práctica que aportó al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el mencionado lapso. Es preciso notar que la totalidad de los directivos respondió de este modo. Seguidamente se encuentran las prácticas “crear un clima positivo para el trabajo pedagógico” y “asesorar y acompañar a los docentes en su labor pedagógica”, ambas seleccionadas por 19 personas.

Aludiendo al primer semestre del año escolar 2020, aparecen las prácticas “fomentar la participación de las familias en asuntos pedagógicos” y “asesorar y acompañar a los docentes durante su labor pedagógica” como aquellas que se realizan con mayor frecuencia para contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento, siendo escogidas por 20 participantes. Se advierte que esta segunda práctica fue la única seleccionada por todos los hombres del establecimiento, así como también la más elegida por el equipo directivo, a la par con “crear un clima positivo para el

---

11 Docentes que señalan como cargo “apoyo pedagógico en PIE” y “psicopedagogo(a)”.

trabajo pedagógico”. Contrariamente, a juicio de los docentes, esta última práctica no se encuentra entre las más habituales. Con un alto número de participantes (19), además, se ubica la práctica “tomar decisiones sobre asuntos curriculares y pedagógicos”. Cabe destacar que, de las 14 personas que seleccionaron la opción “crear un clima positivo para el trabajo pedagógico”, nueve corresponden a docentes: siete mujeres y dos hombres.

Proyectando el segundo semestre del año escolar 2020, emergen las prácticas “asesorar y acompañar a los docentes en su labor pedagógica” y “tomar decisiones sobre asuntos curriculares y pedagógicos” como aquellas deseables de realizar en el establecimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concentrando a 21 y 17 participantes respectivamente. Con una similar concentración de respuestas (16) se encuentran las prácticas “crear equipos de trabajo para fortalecer el ámbito pedagógico”, junto con “trabajar con colegas en asuntos pedagógicos”. Coincidentemente, tanto la primera como la tercera práctica fueron elegidas por todos los miembros del equipo directivo y el conjunto de hombres que respondieron el cuestionario. La convergencia por género también se produce con la práctica “distribuir eficazmente los recursos humanos, físicos y económicos”, que reúne al total de los hombres.

Un interesante hallazgo es que, para los tres periodos consultados, la práctica “supervisar y evaluar la labor pedagógica de los docentes” es la que congregó la menor cantidad de respuestas, es decir, 10 personas en el año escolar 2019 (incluyendo a la directora del establecimiento), nueve en el primer semestre del año escolar 2020 (todos docentes) y siete en la proyección del segundo semestre del año escolar 2020. Conviene precisar que ninguno de los directivos seleccionó dicha práctica, ni tampoco la orientada a “fomentar la participación de los estudiantes en asuntos pedagógicos”, como acciones con efecto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento durante el primer semestre del año escolar 2020.

Adicionalmente, al evaluar estas prácticas por orden de relevancia, se visualiza que “crear un clima positivo para el

trabajo pedagógico”, “asesorar y acompañar a los docentes en su labor pedagógica” y “establecer objetivos claros para mejorar los aprendizajes” son las tres prácticas de mayor importancia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según lo expresado por los participantes. No obstante, el orden varía en función del género y el cargo. Nuevamente, para ambos géneros y entre docentes, la opción menos trascendente es “supervisar y evaluar la labor pedagógica de los docentes”.

A su vez, ante la pregunta por el grado de acuerdo con la afirmación “las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en mi establecimiento”, menos de la mitad declaró estar muy de acuerdo<sup>12</sup> (10), grupo que incluye a seis de los nueve hombres que contestaron el cuestionario (cuatro docentes<sup>13</sup> y dos directivos) y a cuatro mujeres docentes. El resto de los participantes se dividen entre cuatro mujeres (todas docentes) y tres hombres (dos docentes y un directivo) que seleccionaron la opción bastante; ocho mujeres que escogieron la opción suficiente (entre ellas las tres con cargos directivos) y una docente mujer que considera que no son compartidas<sup>14</sup>.

Finalmente, siete docentes y un directivo plasmaron sus comentarios sobre lo consultado en el cuestionario. Cuatro docentes mujeres discutieron la importancia del trabajo colaborativo, el uso de estrategias de liderazgo, la disponibilidad de recursos (tiempo) y las oportunidades de desarrollo laboral en el mejoramiento tanto del ejercicio docente como del ambiente laboral y los procesos de aprendizaje<sup>15</sup>. Junto con esto, dos docentes hombres reconocen que el (buen) ambiente laboral de su establecimiento y el liderazgo

12 Opción “Mucho”.

13 Uno agrega como comentario opcional: “trabajamos con liderazgo distribuido en diferentes áreas”.

14 Opción “Nada”.

15 “El trabajo colaborativo es fundamental para favorecer las practicas pedagógicas [sic] y contar con el tiempo necesario con todos los docentes”; “Mi lugar de trabajo es especial, se trabaja en equipo con una excelente dirección y crean vínculos entre docentes alumnos y apoderados de manera muy eficiente”; “Esta encuesta me a [sic] permitido reflexionar sobre las diferentes estrategias de liderazgo implementadas en nuestro establecimiento, que sin duda a [sic] logrado tener equipos colaborativos de trabajo y mejorar los aprendizajes de nuestros [sic] estudiantes”; “Los cargos de docentes debieran rotar, para dar la posibilidad del desarrollo de habilidades en todos los docentes y de esta manera fomentar la empatía al saber la responsabilidad y trabajo que tiene cada cargo”.

distribuido fomentan el trabajo colaborativo<sup>16</sup>. Por otra parte, un directivo (hombre) destaca que su participación en esta investigación fue “una buena instancia para [sic] reflexionar sobre mi labor en la escuela”.

### 4.3. Análisis de redes sociales

En seguida se dan a conocer los resultados del cuestionario aplicado al establecimiento caso, profundizando las interacciones colaborativas entre docentes y directivos para la mejora escolar, según lo referido por los participantes para cada periodo consultado: (a) antes de la pandemia, (b) durante la pandemia y (c) en una posible situación de continuidad de la pandemia.

Basándose en la consulta sobre la frecuencia de colaboración, relacionada con procesos para la mejora en el área de trabajo de los participantes, la evidencia parece indicar que existen diferencias en cuanto a las interacciones colaborativas de docentes y directivos en los tres momentos examinados, tal como indica la tabla 1. Cabe mencionar que, antes de responder esta pregunta, cada participante tuvo la opción de elegir a cuantas personas estimase pertinente del listado de 30 docentes y directivos de su establecimiento.

Tabla 1  
*Establecimiento caso y sus densidades de red.*

Total muestra	Total respuestas	Densidad a) (%)	Densidad b) (%)	Densidad c) (%)
30	26	22.1%	23.1%	24.3%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 da cuenta de un aumento progresivo de la densidad, reflejado en el incremento en la cantidad de interacciones para los periodos (a), (b) y (c), respectivamente.

La tabla 2 muestra los indicadores de centralidad *in-degree* de los 26 encuestados para los momentos (a), (b) y (c), ordenados por

<sup>16</sup> “Un clima laboral como de [nombre del establecimiento] ideal para lograr metas que se ha [sic] logrado hasta ahora”; “Mientras más distribuido es el liderazgo, es más fácil lograr un trabajo colaborativo en equipo”.

el indicador *in-degree* del momento (a), indicando si son de género femenino (F) o masculino (M), y si cumplen el rol de docentes o directivos.

Tabla 2

*Indicadores de centralidad in-degree de docentes y directivos encuestados en el establecimiento caso.*

Género	Rol	Actor	Momento (a)	Momento (b)	Momento (c)
			<i>In-degree</i>	<i>In-degree</i>	<i>In-degree</i>
F	Directivo/a	E	19	19	19
F	Directivo/a	A	16	13	17
F	Docente	D	15	15	16
M	Docente	N	10	11	11
M	Docente	C	10	10	11
M	Docente	O	10	10	11
M	Docente	U	9	9	9
M	Docente	R	8	7	8
M	Docente	AB	7	7	7
M	Directivo/a	Y	7	7	7
M	Docente	K	6	8	8
M	Docente	Q	6	7	7
M	Docente	I	6	6	5
M	Directivo/a	H	5	6	6
M	Directivo/a	V	5	5	6
M	Docente	M	5	5	5
F	Docente	AC	5	4	4
M	Docente	F	4	6	5
M	Directivo/a	AA	4	5	5
M	Docente	J	4	4	5
M	Directivo/a	P	4	4	5
M	Docente	Z	4	4	4
M	Docente	S	4	4	3
M	Docente	T	4	3	4
F	Docente	G	3	5	6
M	Docente	W	3	5	5
M	Docente	X	3	3	4
F	Docente	B	2	4	4
M	Docente	L	2	3	3
F	Docente	AD	2	2	2

Fuente: Elaboración propia.

Dado que para los momentos (a), (b) y (c) se consultó por frecuencias de relaciones colaborativas tanto a docentes como directivos, esta se tabuló de la siguiente manera:

Para cada sociograma o mapa de red, flechas más gruesas indican mayor frecuencia de colaboración. A su vez, el tamaño de cada nodo indica el grado de centralidad *in-degree*, es decir, a mayor tamaño del nodo o actor en cuestión, resalta a aquellos que son más recorridos y que destacan con un rol de liderazgo dentro de la red analizada. Además, cada actor de la red (docente o directivo) se ve reflejado con diferentes formas geométricas. Así, los triángulos muestran a integrantes del equipo directivo y los cuadrados a docentes. Por último, para abordar la perspectiva de género, se identificó en color azul a los participantes de género masculino y en color rojo a los de género femenino. Es necesario advertir que G, H, L y Q no respondieron el cuestionario.

A continuación, se muestran los sociogramas para los momentos (a), (b) y (c):

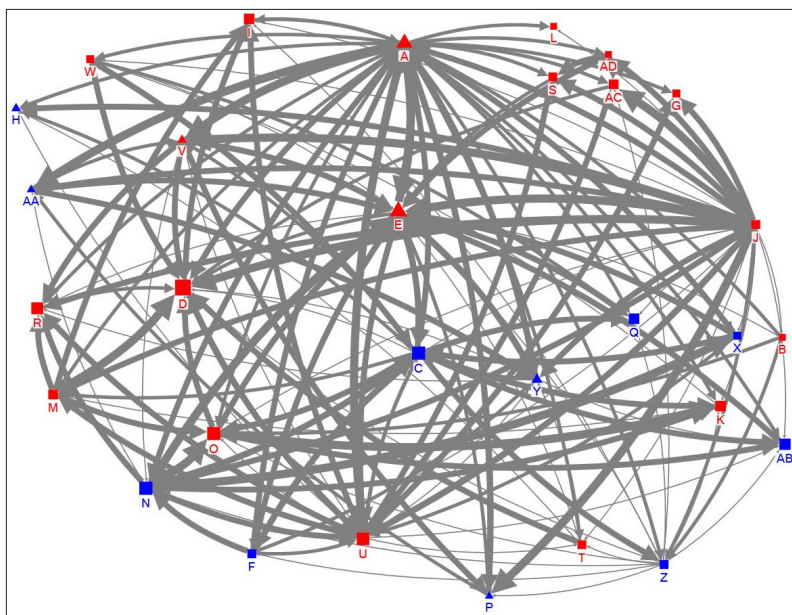


Figura 4. Sociograma momento (a), por género de docentes y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: triángulo: directivo / cuadrado: docente; rojo: mujer / azul: hombre.

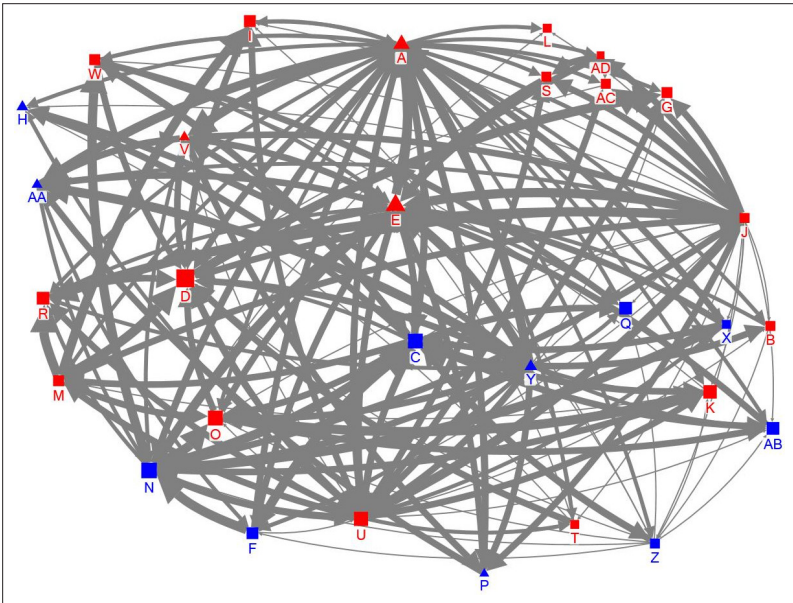


Figura 5. Sociograma momento (b), por género de docentes y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

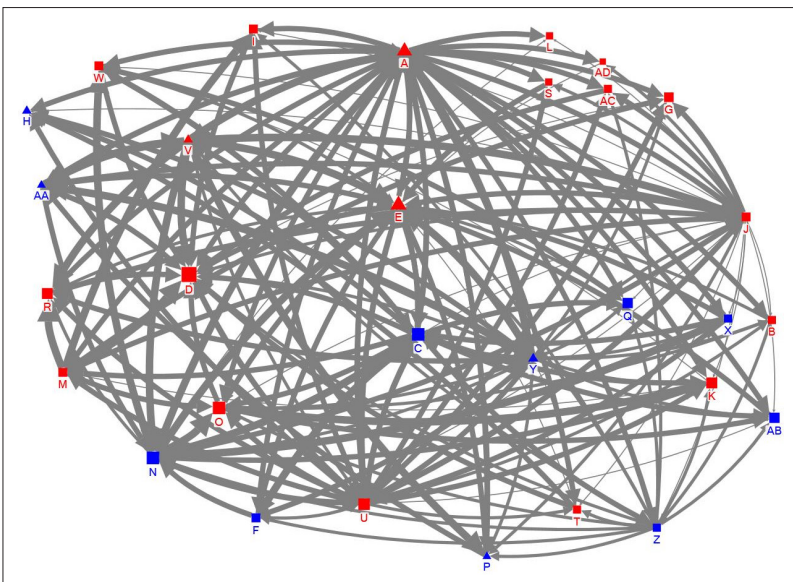


Figura 6. Sociograma momento (c), por género de docentes y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las figuras anteriores, y contemplando la información de la tabla 2, se observa que el actor **AD** (docente mujer) es persistentemente la menos recurrida en todos los momentos y sus interacciones solo provienen del actor **A** (directiva mujer) y **J** (docente mujer), donde **A** corresponde a la directora del establecimiento.

Respecto de esta última, si bien muestra recurrir a varias personas dentro de la institución educativa, no es necesariamente la más recurrida en lo referido a los procesos de mejora escolar. Tal como refleja la tabla 4, aquellas en primer y segundo lugar de recurrencia son la directiva **E** (específicamente, jefa de UTP) y la docente **D** (específicamente, educadora diferencial, coordinadora del equipo PIE), esta última para el momento (b) y para todos los momentos con 15 o más nominaciones. La directora se ubica en tercer lugar. Entre otros docentes que aparecen en los primeros lugares de la tabla 2, destaca el rol del docente **O**, quien es integrante del equipo PIE.

Como contrapartida, otros directivos no son mayormente recurridos, tales como **Y** (hombre, encargado CRA) y **V** (mujer, jefa de Convivencia), aunque sí existe cierta disposición a incrementar aquello para esta última en el momento (c). Sobre este punto, algo similar sucede con los docentes **C** (hombre, Lenguaje) y **K** (mujer, Ciencias), en oposición a lo que ocurre con la docente **T** (mujer, parte del equipo PIE).

## 5. Discusión y proyecciones

Los resultados del establecimiento caso presentados han permitido visualizar cómo se configuran los roles y patrones de liderazgo a partir del análisis de las interacciones colaborativas de sus docentes y directivos para la mejora escolar, considerando la coyuntura covid-19.

Un primer aspecto que merece atención es el incremento en la cantidad de interacciones colaborativas a medida que transcurre el marco temporal 2019-2020, reflejando una vez más la alta permeabilidad del contexto sobre el trabajo escolar. En este sentido, la situación de pandemia, tal como lo confirma la reciente literatura internacional, ha impulsado cambios adaptativos en las comunidades



escolares respecto de la forma de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad remota (González et al., 2020; Harris, 2020). Este estudio ha evidenciado que estas modificaciones se reflejan, además, en las dinámicas sociales de los actores educativos, quienes mostraron una clara tendencia a recurrir a más y diversos agentes del establecimiento para los procesos de mejora educativa mientras avanza el año escolar y se mantiene la emergencia sanitaria. De esta forma, la colaboración estaría cobrando relevancia no solo desde el discurso oficial o normativo, como se ha venido enfatizando en Chile los últimos años (MINEDUC, 2015), sino, a su vez, desde los propios docentes y directivos, en tanto experimentan el sentido y la acción colectiva como una estrategia que resulta ser más coherente con los desafíos actuales y futuros de la escuela y su comunidad.

Un segundo elemento a destacar corresponde a la coexistencia del liderazgo formal con otros de carácter informal en los procesos de mejora escolar, hallazgo que demuestra, en línea con lo expresado por Bush y colaboradores (2019), que la distribución de la influencia no es incompatible con las jerarquías de la institución educativa. Si bien se observa un rol preponderante de la dupla Dirección-Jefatura de UTP, consistente con los resultados de investigaciones previas para el contexto escolar nacional (Garay et al., 2019), al mismo tiempo se muestra que emergen docentes de aula con alta recurrencia por parte de otros actores educativos cuando se trata de solicitar asesoramiento o apoyo técnico, develando con ello que los líderes informales están siendo, cada vez más, parte activa en las acciones de mejoramiento del establecimiento, tal como lo sugiere la literatura sobre liderazgo distribuido (Spillane, 2012; Harris, 2005, 2009, 2020) y ARS (Moolenaar, 2012; Pitts & Spillane, 2009). En particular, en situación de emergencia sanitaria, resulta interesante notar la importancia que adquiere el papel de la educación diferencial, como un liderazgo educativo significativo y especializado para enfrentar colaborativamente los retos que se imponen a los procesos de enseñanza y aprendizaje en este periodo. Esta evidencia sería indicativa de un esperanzador avance hacia la superación de las debilidades reportadas por la investigación nacional, en cuanto a la escasa articulación entre docentes de aula y educadores del Programa de Integración Escolar (PIE) (Urbina et al., 2017), que se deja entrever

en la alta valoración del rol de estos profesionales en el mejoramiento del establecimiento caso.

Un tercer aspecto, en estrecha relación con los dos puntos anteriores, lo constituye la priorización de prácticas de liderazgo con un enfoque colectivo a la hora de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados connotan que, con independencia de su rol, directivos y docentes comparten tareas de liderazgo y realizan acciones con foco pedagógico que engloban esfuerzos grupales. La “creación de equipos de trabajo para fortalecer el ámbito pedagógico” y “crear un clima positivo para el trabajo pedagógico”, prácticas especialmente enfatizadas en el escenario del primer y segundo semestre del año escolar 2019, podrían interpretarse como una necesidad de generar respuestas más sistémicas y colectivas desde las escuelas. Adicionalmente, dichas prácticas estarían reconociendo, por un lado, que las capacidades técnicas no solo están concentradas en las autoridades formales, sino que, tal como precisa Spillane (2012), se despliegan en las interacciones de los actores educativos que tienen lugar en el aprendizaje; por otro, que la calidad de estas relaciones también cumple un papel clave en la mejora escolar. Distintivamente, en el escenario covid-19 y su posible continuidad resaltan las acciones de “asesoramiento y acompañamiento a labor pedagógica de los docentes”, lo que refuerza la centralidad de la orientación hacia el trabajo conjunto destacada más arriba, pero, igualmente, pone de relieve y valida la colaboración profesional entre pares para el fortalecimiento del quehacer docente, en ausencia de otras instancias de formación en el contexto actual, lo que se muestra en total consistencia con las actuales tendencias de desarrollo continuo del profesorado (Trombly, 2020).

Un cuarto elemento que resalta es la desestimación de la “supervisión y evaluación de la labor de los docentes” y la “distribución eficaz de los recursos” como prácticas que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con independencia del marco temporal consultado. Este hallazgo insinúa la presencia de una cultura escolar en el establecimiento caso en la que las acciones de *accountability* son escasamente consideradas y valoradas, por lo que no se vislumbran para el mejoramiento educativo. Esta situación

no resulta extraña en el contexto escolar nacional, considerando la presión que imprimen las políticas de rendición de cuentas en las escuelas (Reyes y Akkari, 2017). En lo que respecta al foco de este estudio, la evidencia revela lo potencialmente desfavorable que son estos escenarios para el desarrollo del liderazgo distribuido y la colaboración (Hatcher, 2005; Mifsud, 2017), incitando que directivos y docentes trabajen en direcciones distintas y, muchas veces, opuestas.

Los cuatro elementos destacados más arriba permiten esbozar una mirada más integradora del fenómeno del liderazgo educativo para la mejora escolar, que no solo contempla qué acciones realizan los líderes con este propósito, sino, además, quiénes participan y cómo se relacionan en su ejecución. Esto, en diálogo con el contexto macro —escenario covid-19— y el micro —escuela caso—, traza algunas pistas respecto del rol que cumple el entorno en el despliegue del liderazgo, ofreciendo oportunidades, pero al mismo tiempo restricciones. La confluencia de este tipo de factores es precisamente lo que se encuentra en la base de la perspectiva distribuida del liderazgo: “examinar cómo la práctica del liderazgo toma forma en las interacciones entre las prácticas de estos líderes” (Spillane, 2006, p. 16).

Los resultados de este estudio han aportado en esta línea. Sería de especial interés, para futuras investigaciones, ahondar en estos hallazgos, cómo se entrelaza el contexto normativo, cómo se entreteje la micropolítica, qué capacidades organizacionales, sociales e individuales están en juego, entre otros ámbitos potenciales a considerar, ya sea a través de otras metodologías que complementen las del presente estudio, como aquellas de carácter cualitativo para un análisis profundo, o utilizando lo expuesto en esta investigación en escenarios poscovid-19, o incluso en otras coyunturas que emerjan.

De acuerdo con lo anterior, es relevante destacar las herramientas metodológicas del estudio, las cuales son atingentes y pertinentes para la detección del liderazgo en organizaciones educacionales, en particular el análisis de redes sociales en cuanto a la visualización de la distribución del liderazgo examinado. En el

caso estudiado se encuentran mapas de redes con mayor presencia de flechas que representan mayor frecuencia de interacción, así como densidades de red comparables en magnitud con otros estudios internacionales previos (Moolenaar, Daly & Slegers, 2011). Futuros estudios también podrían profundizar en estos resultados a través de otros métodos complementarios, considerando a su vez la coyuntura que ha provocado la pandemia.

Finalmente, a partir de estas reflexiones es posible sugerir que la distribución del liderazgo y la colaboración está teniendo lugar en las escuelas chilenas. Los actores educativos no solo visualizan la importancia de estos fenómenos para emprender procesos de mejoramiento en sus instituciones educativas, sino también están desarrollando modelos colegiados de trabajo con foco pedagógico, que podrían verse tensionados por un sistema escolar que tiende a promover lógicas individuales y competitivas. La emergencia sanitaria covid-19 parece que, inevitablemente, ha venido a desplazar estos focos para reforzar la esencia de la escuela como un espacio social, donde la enseñanza y aprendizaje es liderada conjuntamente desde la colaboración e interacción entre directivos y docentes, y con la participación de la comunidad completa. Resulta fundamental que los establecimientos, los sostenedores y la política educativa concentren esfuerzos en el desarrollo de capacidades y la generación de condiciones que faciliten estos procesos.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe Técnico 2017, Indicadores de Desarrollo Personal y Social*. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_tecnico\\_IDPS\\_2017.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.a). *SIMCE*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.b). *Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 425-455.

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico N° 7*. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Anderson, M. (2012). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multi-campus School Setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros educativos. En A. Medina (Ed.), *El liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bond, M. & Harrigan, N. (2011). Political dimensions of corporate connections. In J. Scott & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 196-209). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518-39.
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R. & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of management journal*, 47(6), 795-817.
- Burt, R. S. (1997). A note on social capital and network content. *Social Networks*, 19(4), 355-373.
- Bush, T., Yoon, A. & Ng, M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia education blueprint enactment in a highly centralised context. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 279-295.

- Chrispeels, J. (2004). *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: a rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182.
- Daly, A. J. & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Day, D. V. (2001). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11, 581-613.
- Erickson, D. A. (1979). Research on educational administration: the state-of-the-art. *Educational Researcher*, 8(3), 9-14.
- Friedkin, N. E. & Slater, M.R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 139-157.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teacher College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2012). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Routledge.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres, UK: The Falmer Press.
- Garay, S. y Maureira, Ó. (2017). Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: La distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes. *Avances en liderazgo y mejora de la educación, RILME*, 100-103.
- Garay, S., Queupil, J.P., Maureira, Ó., Guíñez, C. y Garay, C (2019). El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188.
- González, Á., Fernández, M.B., Pino-Yancovic, M. & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 265-272.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Hadfield, M. & Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. London: Routledge.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Honig, M. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P. & Heaton, R. M. (2013). Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 114, 200-224.
- Hoppe, B. & Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 600-619.

- Kilduff, M. & Tsai, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. London: Sage.
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960-2017). *Journal of Educational Administration* (Online first). DOI: 10.1108/JEA-02-2019-0018.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). What we have learned and where we go from here. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-281). New York: Routledge.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Litchman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.



- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. London: McGraw-Hill.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2020). *Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados y de los regidos por el decreto ley N°3166*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2020/02/Sned.pdf>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 978-1001.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983-2017.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, (15)2, 149-175.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Pitts, V. & Spillane, J.P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research and Method in Education*, 32(2), 185-207.

- Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership and Management*, 3(22), 243-256.
- Queupil, J. P. & Muñoz-García, A. L. (2019). The role of women scholars in the Chilean collaborative educational research: a social network analysis. *Higher Education*, 78(1), 115-131.
- Reyes, I. E. y Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 363-380.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Sammons, P., Davis, S., Day, C. & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589.
- Scott, J. & Carrington, P.J. (2011). *The SAGE handbook of social network analysis*. London: Sage.
- Smith, M., Ceni, A., Milic-Frayling, N., Shneiderman, B., Mendes Rodrigues, E., Leskovec, J. & Dunne, C. (2010). *Node XL: A free and open network overview, discovery and exploration add-in for Excel 2007/2010*. Recuperado de: <http://nodexl.codeplex.com/>
- Smith, P. S., Trygstad, P. J. & Hayes, M. L. (2018). Social network analysis: a simple but powerful tool for identifying teacher leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 95-103.
- Smylie, M. A., Conley, S. & Marks, H. M. (2002). Reshaping leadership in action. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Spillane, J. P. & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(3), 253-281.
- Spillane, J. P. & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B. & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects*. New York, NY: Teachers College Press.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Trombly, C. E. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 351-358.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications (Vol. 8)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- White, H. D. (2011). Scientific and scholarly networks. In J. Scott & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 271-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6<sup>a</sup> Edition. London: SAGE.

Recibido: 14/01/2021

Aceptado: 12/04/2021