Práxis Educativa
ISSN 1809-4031
eISSN 1809-4309
https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22911.009

*Seção Temática:*
*A Educação Básica na América Latina: política, gestão e formação de professores*
*Educación Básica en América Latina: política, gestión y formación docente*

# Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile*

# Collaboration and Distribution of Leadership: Keys for Improvement in Chile's Vocational and Training Education

# Colaboração e liderança compartilhada: chaves para a melhoria da educação profissional de nível médio no Chile

Armando Rojas Jara**
https://orcid.org/0000-0001-6847-9693

Óscar Maureira Cabrera***
https://orcid.org/0000-0001-9208-9708

Luis Ahumada Figueroa****
https://orcid.org/0000-0001-5354-9302

Erick Vidal Muñoz*****
https://orcid.org/0009-0005-6764-4358

* Investigación financiada por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (FONDECYT 1210249) y ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador. Facultad de Educación. Universidad del Desarrollo. E-mail: <arojas@udd.cl>.

*** Doctor por el Programa de Investigación, Diagnóstico y Evaluación en la Intervención Educativa. Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: <omaureir@ucsh.cl>.

**** Doctor en Psicología. Profesor Titular. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: <luis.ahumada@pucv.cl>.

***** Magíster en Métodos para la Investigación Social. Escuela de Ciencia y Tecnología Educativa, Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: <evidalm@ucsh.cl>.

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivo examinar las prácticas de colaboración, los patrones de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en tres centros secundarios de educación técnico profesional en Chile, que presentan una trayectoria sostenida de mejora escolar. Para la examinación de las prácticas de colaboración se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y grupos focales a jefes de departamentos, jefes de especialidades y docentes de formación general y diferenciada y se aplicó el cuestionario de Análisis de Redes Sociales (ARS). Para la identificación de los patrones de liderazgo distribuido, se aplicó el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD). Se concluye que en los tres casos estudiados se observa una alta valoración al trabajo colaborativo y a las prácticas de liderazgo distribuido en su gestión. Asimismo, tanto directivos como docentes muestran una tendencia a pensar en la mejora como un proceso conjunto.
**Palabras clave:** Liderazgo distribuido. Cultura de colaboración. Mejora escolar.

**Abstract:** The purpose of this article is to examine the collaborative practices, distributed leadership patterns and collaborative culture in three secondary vocational technical education centers in Chile, which show a sustained trajectory of school improvement. For the examination of collaborative practices, semi-structured interviews were conducted with managers and focus groups with heads of departments, heads of specialties and teachers of general and differentiated education, and the Social Network Analysis questionnaire (SNA) was applied. For the identification of distributed leadership patterns, the Multidimensional Questionnaire of Distributed Leadership (CMLD) was applied. It is concluded that in the three cases studied there is a high valuation of collaborative work and distributed leadership practices in their management. Likewise, both managers and teachers show a tendency to think of improvement as a joint process.
**Keywords:** Distributed leadership. Collaborative culture. School improvement.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo examinar as práticas colaborativas, os padrões de liderança distribuída e a cultura colaborativa em três escolas de ensino médio profissionalizante no Chile, que apresentam uma trajetória sustentada de melhoria escolar. Para o exame das práticas colaborativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gerentes e grupos focais com chefes de departamentos, chefes de especialidades e professores de educação geral e diferenciada, e foi aplicado o questionário Social Network Analysis (SNA). Para a identificação dos padrões de liderança distribuída, foi aplicado o Questionário Multidimensional de Liderança Distribuída (CMLD). Conclui-se que, nos três casos estudados, há uma alta valorização do trabalho colaborativo e das práticas de liderança distribuída em sua gestão. Da mesma forma, tanto os gerentes quanto os professores mostram uma tendência a pensar no aprimoramento como um processo conjunto.
**Palavras-chave:** Liderança distribuída. Cultura colaborativa. Melhoria da escola.

## Introducción

La educación técnico profesional enfrenta significativos desafíos (OCDE, 2021). Entre dichos desafíos es posible reconocer la modernización de la gobernanza y la institucionalidad, la vinculación con el mundo profesional, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Valdebenito, 2021). En Chile, esta modalidad representa alrededor del 37% de la matrícula de educación secundaria. De este total, un 52% corresponde a hombres y un 47% a mujeres, quienes se distribuyen en una oferta formativa de 35 especialidades de distintos sectores económicos que se imparten en alrededor de 930 establecimientos a nivel país (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

En este contexto, la investigación de los últimos años ha ido identificando cuáles son los factores que permiten ir sosteniendo procesos de mejora en esta modalidad educativa. Entre otros estaría el utilizar metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, conformar comunidades de aprendizaje, desarrollar una cultura de mejoramiento continuo, toma de decisiones basada en datos y fortalecer el desarrollo profesional docente (Sepúlveda & Valdebenito, 2019; Bravo-Rojas et al., 2021; Ahumada et al., 2022). En particular, el factor que más se relacionan con la mejora sostenida

de los liceos técnicos profesionales en Chile sería el tipo de liderazgo que se desempeña dentro del liceo, siendo lo más recurrente el liderazgo distribuido y la cultura de la colaboración (Ahumada et al., 2022).

Los principales desafíos de este tipo de formación estarían relacionados con fortalecer las trayectorias educativas y laborales con foco tanto en la inserción laboral como en la continuidad de estudios superiores (Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Se plantea también la necesidad de una mayor vinculación entre el sector formativo y el mundo empresarial, especialmente si se tiene como objetivo una formación dual que combina la educación en el centro educativo con la formación en la empresa (Bravo-Rojas et al., 2021).

Debido a lo anterior, el objetivo central del presente artículo es describir el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en tres centros educativos técnicos profesionales en Chile, con el fin de examinar tanto las prácticas de colaboración como los patrones de liderazgo distribuido y las redes de colaboración en centros secundarios de educación técnico profesional en Chile, que presentan una trayectoria sostenida de mejora escolar.

## Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido (LD) tanto en el contexto nacional como internacional emerge, desde hace dos décadas, como un proceso de influencia fundamental para fortalecer el mejoramiento escolar (Derby, 2017; Sibanda, 2017). Una reciente revisión retrospectiva sobre este liderazgo educativo, analizada desde el año 2000, precisa que sigue aumentando el caudal de conocimientos para su comprensión, siendo el enfoque de liderazgo distribuido, junto al liderazgo instruccional y transformacional, el más referido en la literatura científica (Harris & Jones, 2022).

Si bien existen diversas formas de conceptualizar e interpretar el LD, Harris y DeFlaminis (2016) precisan que debe ser entendido como práctica antes que como un rol o responsabilidad individual. El énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones. Una característica importante del LD, y que lo diferencia de otro tipo de enfoques, es que este no está restringido a aquellas personas con roles formales, frecuentemente en posiciones de poder posicional del organigrama dentro de las organizaciones, sino que a todas las personas líderes informales que ejercen influencia dentro de las escuelas y el sistema escolar (Spillane & Ortiz, 2019).

Liderazgos medios y liderazgos del profesorado, surgen como espacios de interacción movilizadores para comprender de manera más pertinente la distribución del liderazgo. Bouwmans et al. (2019), en un estudio sobre centros de formación profesional, exponen las configuraciones híbridas de liderazgo, en el que las personas líderes de los equipos y las personas docentes desempeñaban un papel central en el liderazgo distribuido en los equipos.

La distribución del liderazgo es especialmente relevante en la educación secundaria técnico profesional de Chile, pues las personas docentes de este tipo de centros pertenecen a distintas especialidades debiendo articularse curricular y pedagógicamente con sus pares docentes de formación general. Además, deben actualizar constantemente sus programas formativos para desarrollar proyectos educativos innovadores, que permitan el aprendizaje de las competencias requeridas para el ámbito laboral (Bouwmans et al., 2019), o bien, deben preparar al estudiantado para continuar con sus estudios de formación superior (Haasler, 2020).

Diversas son las formas en que se busca categorizar el modo que se distribuye el liderazgo en las organizaciones educativas. En este sentido, en los inicios del desarrollo de tal conceptualización, Gronn (2002) hace referencia a las dimensiones aditivas y holísticas. La aditiva,

se focaliza en identificar fuentes de influencias basadas en el liderazgo, a través de los distintos actores educativos. La suma de tales fuentes daría una estimación del potencial de LD de dicha organización. En cambio, la holística, se focaliza en enmarcar tal proceso de influencia en las relaciones de colaboración entre las personas, que se pudiesen dar en las organizaciones.

Recientemente, en una revisión sistemática en las últimas tres décadas en España, Tintoré y Gairín (2022) resaltan el creciente interés en el estudio de liderazgo educativo siendo los modelos más investigados aquellos vinculados al liderazgo distribuido, liderazgo para la justicia social y liderazgo para el aprendizaje, sin embargo, de acuerdo a estos autores persiste una visión del liderazgo centrado en la cima de las organizaciones.

Otra aproximación conceptual es la que permite reconocer las trayectorias mediante las cuales una escuela ha llegado a adoptar alguna modalidad distribuida de liderazgo (Mifsud, 2023). Spillane et al. (2006) consideran tres trayectorias posibles: (a) mediante diseño, creando formalmente puestos de responsabilidad o bien creando estructuras o rutinas que impliquen distribución de responsabilidades; (b) por defecto, asumiendo responsabilidades por cuenta propia cuando se constata una necesidad; (c) a partir de una crisis, asumiendo responsabilidades ante acontecimientos inesperados que dejan sin respuestas a las personas líderes establecidas y definen una nueva situación. Asimismo, Spillane et al. (2006) tipifican tres patrones de distribución del liderazgo. La distribución colaborativa, colectiva y coordinada. La colaborativa se manifiesta en la interacción, basada en principios del trabajo en equipo para una misma tarea. La colectiva, refiere a la interdependencia entre lugares y momentos. Cada grupo o persona tiene una función diferente, pero todos aportan al logro final. En cambio, la coordinada se da cuando las prácticas de liderazgo requieren secuenciación. Es decir, que las personas del equipo trabajen de manera secuencial para alcanzar la meta, lo que supone una detallada planificación de tareas y funciones a desarrollar.

Finalmente, Maureira y Garay (2019) basándose en Macbeath (2011) identifica 6 categorías sobre cómo se distribuye o disemina el liderazgo en las organizaciones escolares. Estas categorías corresponden al patrón formal, que se refiere a la manera en que se asignan responsabilidades directivas en las estructuras y roles formales de la institución; patrón pragmático, que guarda relación con la asignación de tareas y responsabilidades según las necesidades y/o urgencias que van surgiendo; patrón estratégico, que se relaciona con la orientación a metas alineándose tras un objetivo de largo plazo en función del mejoramiento escolar; patrón incremental, que amplía posibilidades del potencial del liderazgo, pero con foco en el desarrollo profesional para así construir talento desde dentro de la organización; patrón oportuno, en el que el liderazgo es adoptado más que entregado. Es asumido más que otorgado. Hay tal fuerza de iniciativa dentro de la escuela que las personas docentes capaces y comprometidos, de manera voluntaria, hacen extensivos sus roles a nuevos ámbitos de liderazgo; y el patrón cultural, en el cual el liderazgo se expresa en actividades más que en roles o a través de la iniciativa individual. La distribución como proceso consciente no es pertinente. Las personas ejercen la iniciativa espontáneamente y en forma colaborativa, sin una demarcación clara entre personas líderes y seguidoras.

En función de dichos patrones, Maureira y Garay (2019) realizaron una investigación con personas docentes y personas directivas de 51 escuelas primarias de alta vulnerabilidad en Chile. Los resultados evidenciaron que la distribución formal, con predominio de la estructura jerárquica en la toma de decisiones, es la más frecuente. Por otro lado, el liderazgo distribuido, según la percepción de las personas directivas y personas docentes participantes del estudio, favorece los resultados del aprendizaje estudiantil; sin embargo, son escasas las oportunidades e instancias para que aparezcan nuevos liderazgos. Por su parte, Derby (2017), también en escuelas primarias, encontró un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones a la hora de abordar el tema de la gestión curricular. Todos estos aspectos estarían dando

cuenta de la escasa distribución del liderazgo dentro de los establecimientos educacionales chilenos que imparten educación básica.

De igual forma Bello Villablanca y López-Yáñez (2022) encontraron, en un estudio realizado en Chile con escuelas de alto desempeño, un predominio del liderazgo focalizado y formal, ejercido por miembros del equipo directivo. Asimismo, encontraron una baja densidad de relaciones y una centralización de las redes relativamente alta, lo que pondría en duda el papel que se le atribuye al liderazgo distribuido en el éxito escolar.

Un estudio similar, esta vez en establecimientos de educación media científico humanista en Chile, analizó las redes sociales dentro y entre los departamentos de lenguaje y matemáticas. Los resultados muestran centralidad en las personas jefas de departamento y escasa interacción entre las personas docentes de los departamentos. Sin embargo, se observan liderazgos emergentes de personas docentes que no poseen un liderazgo formal como jefes o jefas de departamento (Queupil & Montecinos, 2020). Desde el punto de vista de las políticas educativas, los estudios en Chile señalan que estas refuerzan un rol de liderazgo más bien individualista (Figueroa et al., 2019), que obliga a la persona directora a realizar una alta cantidad de labores administrativas y gerenciales por las cuales debe rendir cuentas, lo que dificulta un liderazgo más distribuido y una mejora escolar profunda (Campos et al., 2019).

## Liderazgo y colaboración

De acuerdo con Tintoré y Gairín (2022) el liderazgo de las organizaciones escolares comprende la participación de múltiples personas 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 y la colaboración en el contexto escolar (Mifsud, 2023).

Al respecto, Hargreaves y Fullan (2012) distinguen cuatro modalidades de colaboración que se dan al interior de los establecimientos. La primera denominada colaboración emergente, que se define como aquella práctica que implica a las personas docentes y/o personas directivas a actuar juntos debido a una situación contingente. Una segunda, sería la colegialidad artificial, la que se realiza más por mandato directivo que por un acuerdo mutuo y de confianza relacional. Una tercera, lo constituiría la balcanización, que se manifiesta en grupos con una fuerte identidad colectiva de carácter sectorial. Finalmente, estaría la categoría de colaboración, que se manifiesta en la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en las cuales existen rutinas y procesos (formales e informales) donde las personas profesionales comparten y reflexionan en torno a sus prácticas educativas para mejorarlas. Se comparten valores y una visión en común.

En este sentido, tal como afirma Duffy y Gallagher (2017), la colaboración no es espontánea y se nutre de procesos intencionados de diferentes magnitudes. La cultura de la colaboración es la más alta categoría en cuanto a su magnitud y efectos, pues por lo general existen inicialmente procesos de colaboración incipiente y episódicos, propios de las acciones formativas escolares. La cultura de la colaboración se construye sobre la confianza y el mutuo respeto, lo que conlleva prácticas escolares directivas y docentes comprometidas en un proyecto común legitimado.

El trabajo colaborativo entre las personas docentes y/o con personas profesionales de apoyo, tales como logopedas, según la revisión de González Fernández et al. (2022), se configura por las acciones de un grupo de dos o más personas agentes formativas realizadas para promover el desarrollo de aprendizajes estudiantiles significativos. En este sentido, para que tales acciones sean parte de la cultura escolar se deben considerar las variables culturales, personales y

organizativas, pues cada una de estas tanto separadas como articuladas pueden constituirse en condiciones que facilitan u obstaculizan el trabajo colaborativo.

Por otro lado, Contreras et al. (2023) señalan que la colaboración asociada al Desarrollo Profesional Docente influye positivamente en el aprendizaje estudiantil y se caracteriza por la solidaridad y solidez de los intercambios. De esta manera, el proceso de colaboración docente constituye una modalidad de formación continua en el escenario natural y cotidiano del profesorado.

En tanto, Weinstein et al. (2023) señalan, en un estudio sobre colaboración docente en liceos públicos de Santiago de Chile durante el COVID 19, que la crisis pandémica operó como un factor activador de la colaboración docente. Producto de la necesidad de transformar aceleradamente las prácticas profesionales se llevó a promover vínculos de colaboración entre colegas que no tenían una relación previa, surgiendo como consecuencia competencias profesionales que no estaban visibilizadas ni validadas previamente en la comunidad educativa.

Por tanto, en consideración de los antecedentes anteriormente expuestos y dada la relevancia de la educación secundaria técnica profesional que presenta escasez de estudios específicos referidos al liderazgo distribuido y la colaboración, la pregunta de investigación refiere a analizar ¿cuáles son las prácticas de colaboración, los patrones de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en centros secundarios de educación técnico profesional que presentan una trayectoria sostenida de mejora escolar?

## Metodología[1]

El presente estudio es de carácter mixto, considerando un diseño transformativo secuencial (DITRAS), que "tiene como propósito central servir a la perspectiva teórica del investigador y en ambas fases éste debe tomar en cuenta las opiniones y voces de todos los participantes y a los grupos que representan" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 557). Este modelo favorece a que la guía del estudio sea la perspectiva teórica que aborda, siendo de la misma importancia la secuencia de la aplicación de las etapas (Cuali – Cuanti), pudiendo comenzar su aplicación de forma indeterminada por una u otra, integrándose en la interpretación de los resultados obtenidos por ambas etapas.

### Participantes y proceso de selección de los casos de estudio

Para la obtención de la muestra de establecimientos de educación media técnica profesional (EMTP) con una trayectoria sostenida de mejoramiento en la última década se definieron criterios basados en la información oficial del Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), tales como asistencia escolar, retención escolar, tasa de titulación. La trayectoria sostenida de mejoramiento fue analizada mediante el Índice de Desempeño Educativo (IDE) desarrollado por Valenzuela et al. (2016). Específicamente, se analizaron los datos disponibles del MINEDUC desde el año 2001 hasta el 2018, obteniendo un promedio por cada establecimiento del total de doce mediciones realizadas en las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile anualmente. En total se calculó el promedio de 3.395 establecimientos de educación secundaria de los cuales se disponían datos en el período señalado, abarcando en total once bienios. Lo anterior permitió acotar el universo elegible, con los criterios

[1] El estudio contó con la aplicación de los Consentimientos Informados a las instituciones participantes, aprobados por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y refrendado por la ANID.

anteriormente mencionados se seleccionaron 10 centros educativos de EMTP que logran indicadores destacados según el marco propuesto, cuidando que existiera diversidad de dependencia, tamaño y especialidades, siendo todos ellos centros educativos ubicados en zonas urbanas y distribuidos a lo largo del país.

En el presente artículo se presenta el análisis de 3 establecimientos particulares subvencionadas, término que en el contexto chileno denota instituciones educativas gestionadas por entidades privadas sin ánimo de lucro y respaldadas financieramente por fondos públicos. En cuanto a la categorización del desempeño, todos estos establecimientos se encuentran clasificados en la categoría alta. Según los parámetros establecidos por la Agencia de la Calidad, esta designación indica que se trata de instituciones educativas de buen desempeño y con una trayectoria continua de mejoras sostenibles en su calidad educativa.

En cuanto a los niveles educativos, se debe considerar que en Chile los centros educativos imparten 8 años de educación básica y 4 de educación secundaria. El primer caso, abarca el ciclo completo que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la etapa final de la educación secundaria. En el segundo caso, se imparte solo educación secundaria debiendo optar en el tercer año de entre educación científico humanística o técnico profesional. En el tercer caso, se inicia la educación técnica desde séptimo básico hasta cuarto medio, lo que representa un enfoque educativo temprano en el ámbito técnico. En lo relativo a los índices de vulnerabilidad, se revela un panorama desafiante en los tres centros. Los índices de vulnerabilidad cifrados en 85,2%, 93,1% y 93,7% respectivamente señalan un entorno socioeconómico complejo en el cual operan estas instituciones. Estos números, indicativos de la proporción estudiantil provenientes de contextos vulnerables, arrojan luz sobre las dificultades adicionales que enfrentan las personas docentes y cuerpo estudiantil en estas escuelas. El alto índice de vulnerabilidad no solo plantea retos económicos, sino también desafíos en términos de acceso a recursos educativos y apoyo familiar.

En lo que se refiere a la matrícula, los tres centros educativos de EMTP analizados muestran marcadas diferencias en términos de tamaño. Mientras que el primer centro cuenta con una matrícula considerablemente grande de 2.860 estudiantes, el segundo y tercer centro presentan un número significativamente menor de estudiantes, con 965 y 1.035 respectivamente. Esta variación en el tamaño de matrícula puede tener implicaciones importantes en la dinámica del aula y en la disponibilidad de recursos educativos.

En relación con las especialidades impartidas, se destaca la diversidad y la especificidad de los programas educativos ofrecidos por los tres centros educativos en estudio. El primer centro educativo ofrece un amplio espectro de especialidades que abarcan desde Electricidad y Electrónica hasta Mecánica Industrial y Contabilidad, brindando a las personas estudiantes una variedad de opciones para explorar sus intereses y aptitudes técnicas. Por otro lado, el segundo centro se distingue por incorporar especialidades enfocadas en las tecnologías emergentes, como Telecomunicaciones, además de mantener una sólida base en disciplinas clásicas como Electricidad y Mecánica Automotriz. Mientras tanto, el tercer caso presenta una perspectiva educativa única al ofrecer especialidades como Atención de Enfermos y Agropecuaria con especialización en Vitivinicultura, lo que refleja una orientación hacia sectores especializados y demandantes en el mercado laboral actual. Los 3 centros se ubican en la zona centro sur y sur del país.

En cuanto al número de personal docente, se observa una marcada diferencia entre los centros educativos. El primer centro cuenta con una fuerza docente considerable, compuesta por 136 profesionales, lo que sugiere una infraestructura educativa sólida y diversa. En contraste, el segundo centro tiene un equipo más reducido, con 42 personas docentes, y el tercer centro cuenta con 37 personas profesionales. Esta variación en el número del personal docente podría influir significativamente en la relación profesor-estudiante, así como en la capacidad de brindar atención

individualizada y apoyo educativo. Además, también podría indicar diferencias en las oportunidades de desarrollo profesional y colaboración entre colegas.

## Producción de datos

Para la producción de información de las diferentes personas profesionales de los establecimientos EMTP seleccionados, se utilizaron distintas técnicas de producción y recogida de datos.

Desde la perspectiva cualitativa, se levantó información con entrevistas semiestructuradas individuales a las personas directivas de los 3 establecimientos de EMTP seleccionadas y grupos focales a las personas jefas de departamentos y personas jefas de especialidades, como también grupos focales al personal docente de formación general y formación diferenciada TP (Ruiz, 1996). En total se realizaron 6 entrevistas individuales semiestructuradas, 6 grupos focales con equipos directivos y 6 grupos focales con personas docentes. La pauta de entrevista y grupo focal fue validada por jueces expertos previo a ser aplicadas a cada caso. Tanto las entrevistas como los grupos focales abordaron las prácticas de liderazgo distribuido, cómo estas prácticas contribuyen a generar una cultura de colaboración y su relación con el mejoramiento escolar.

Para la perspectiva cuantitativa se aplicaron 2 instrumentos para identificar patrones de LD como también para analizar el tipo de relaciones e interrelaciones entre los distintos actores de los establecimientos seleccionados. Para la identificación de los patrones de LD, se aplicó a la totalidad de las personas docentes y personas directivas de cada establecimiento el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD) (Maureira y Garay, 2019), dicho cuestionario tiene también una escala que permite identificar brechas entre la situación actual y la situación realizable de LD.

Para analizar la colaboración, se aplicó un cuestionario sociométrico de análisis de redes sociales (ARS) para analizar las relaciones e interacciones de distintos actores y calcular sus indicadores de densidad, centralidad y reciprocidad (Scott, 2017). Específicamente, en el instrumento se presentó un listado completo de personas docentes y personas directivas del establecimiento. Durante el año 2021 se preguntó: ¿con cuánta frecuencia trabajó con las siguientes personas para generar estrategias de enseñanza y procesos de mejora educativa en su área de trabajo? Durante el año 2022 se preguntó: ¿qué tan importante considera su relación profesional con las y los siguientes integrantes de su establecimiento educacional?

## Procedimiento de análisis de datos

Las entrevistas y grupos focales fueron analizadas mediante el uso de ATLAS.ti identificando las prácticas de LD, así como los factores que facilitan y dificultan la instauración de estas prácticas. Inicialmente se identificaron como unidad de análisis las prácticas de liderazgo distribuido asociadas a cada caso. Los datos fueron sistematizados para cada caso utilizando los ejes temáticos de descripción de la práctica, condiciones de implementación de la práctica, efectos de la práctica, facilitadores y obstaculizadores de la práctica. Seguidamente, se realizó una codificación en vivo con las citas más representativas de cada caso, respecto a los factores facilitadores y obstaculizadores de las prácticas de liderazgo distribuido. En esta fase los códigos asociados a cada cita fueron agrupados y categorizados de forma emergente según factores facilitadores u obstaculizadores de las prácticas de liderazgo escolar. Tanto para los códigos como para la categoría se aplicaron criterios de exclusividad, pertinencia y objetividad, mediante la triangulación de investigadores (Ruiz, 1996).

El análisis del CMLD se realizó mediante el programa SPSS aplicando estadística descriptiva para obtener la media y desviación típica de las puntuaciones asociadas a los diferentes patrones de LD. Para analizar el tipo de relaciones e interacciones de los distintos actores de los establecimientos seleccionados, se aplicó el análisis de redes sociales (ARS) a lo menos al 80% de la totalidad del personal docente y directivo de cada establecimiento seleccionado. El análisis de los datos fue realizado tomando en consideración el índice de densidad, reciprocidad y centralidad. A continuación, se exponen los resultados obtenidos para los casos en estudio. Para dicho análisis -en coherencia con la pregunta de investigación que guía este trabajo- se describen las prácticas de colaboración, los patrones de LD y, por último, la cultura de colaboración en los centros educativos en estudio.

## Consideraciones éticas

Tanto para la participación en el estudio como para la recolección y producción de datos, se envió una carta de consentimiento informado a los directivos y docentes participantes, explicándoles el objetivo de la investigación y asegurando la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar su identidad. Tanto el proyecto como las cartas de consentimiento fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la institución patrocinante del proyecto Fondecyt 1210249.

## Resultados

### Prácticas de colaboración

A continuación, se presentan los resultados del análisis categorial orientado a dar cuenta de las prácticas de colaboración identificadas en los 3 casos investigados. En el primer caso la práctica de colaboración que emerge es la del trabajo interdisciplinario, en el segundo caso la práctica de colaboración que emerge es la creación de equipos profesionales de trabajo, en el tercer caso la práctica de colaboración que emerge es la departamentalización. Estas prácticas de colaboración son refrendadas con citas referidas a aquellos factores que han facilitado u obstaculizado su instauración.

### *Resultados Caso 1*

En cuanto al Caso 1, como práctica de colaboración se identificó al trabajo interdisciplinario como una de las prácticas institucionales con un mayor sello de colaboración en el establecimiento. El objetivo del trabajo interdisciplinario es integrar los contenidos curriculares de distintas asignaturas en una sola actividad o proyecto. En concreto, el trabajo interdisciplinario ha permitido la interacción y colaboración de muchas personas docentes, quienes en conjunto trabajan con estudiantes en actividades que involucran habilidades y competencias variadas.

Una fortaleza que se observa en esta práctica es que el trabajo interdisciplinario involucra asignaturas tanto de formación general como diferenciada.

> Los proyectos interdisciplinarios que realizamos entre profesores de asignatura y el área técnica, yo por lo menos llevó cinco años acá y de esos cinco años estuve en dos proyectos TP en donde se trababa de abarcar el primer año a todos los terceros y a todos los cuartos medios TP y el segundo año solo los terceros medios técnicos, y ahí se cruzan los módulos

> con asignaturas como inglés, lenguaje, matemáticas igual en algunos casos, filosofía (Grupo focal docentes, Caso 1).

Otro factor que ha facilitado la instauración de esta práctica es la estructura organizacional del centro educativo, la que permite que se desarrolle un trabajo focalizado más en la interacción entre los departamentos que en el trabajo individual de cada uno. Esto se desarrolla gracias a una cultura colaborativa muy arraigada en el establecimiento, que además pone el acento en el estudiantado. Así lo explicita el director:

> Por eso es que hemos tomado la estructura de niveles, más que sobre la estructura solo de los departamentos, yo tengo una resistencia a los departamentos de especialidad, porque me llevan mucho a la disciplina y creo que las disciplinas son parte de lo académico y es importante, pero no es lo central en la gestión de un colegio, creo que lo central está en poner al alumno, más en nuestro modelo Salesiano (Entrevista director, Caso 1).

Por otro lado, la estructura de trabajo instalada en el centro educativo permite organizar las distintas acciones que se llevan a cabo en el establecimiento de manera que todas las personas participan de las decisiones del establecimiento. Así lo explicita una persona directiva:

> Nosotros tenemos prácticas como instaladísimas, reuniones fijas, semanales, desde la rectoría con el equipo económico, desde la rectoría con los coordinadores, tenemos una reunión que se llama reunión de coordinación, todas las semanas (Grupo focal directivos medios, Caso 1).

### *Resultados Caso 2*

En relación con el Caso 2, se identificó como práctica de colaboración la creación de Equipos Profesionales de Trabajo (EPT). Dentro del modelo de gestión que propicia el establecimiento, se hace énfasis en el trabajo de equipos. La relevancia de los EPT ha permitido trabajar distintos aspectos formativos de manera simultánea en el establecimiento:

> Este año trabajamos método científico para desarrollar habilidades científicas y fue un trabajo transversal que hicimos de tres asignaturas y finalmente terminando en una evaluación común para evaluar cómo había sido el desarrollo de este conocimiento en ese ámbito, entonces de esa forma también hubo ahí decisión en base a lo que viene después del desarrollo de proyectos (Focus directivos EPT, Caso 2).

Esto va fomentando que la instancia EPT tenga la capacidad de liderar procesos emergentes que al resultar se van consolidando para las distintas áreas de trabajo de la institución. En vista de la función que cumplen los EPT y la autonomía que expresan las personas participantes del Caso 2, estas instancias también realizan intervenciones como un servicio externo:

> A través de las asesorías que hacemos a establecimientos educacionales, ya sea a proyectos licitados por el ministerio o por otras fundaciones o los mismos establecimientos, impregnado el sentido de la lógica del trabajo colaborativo, por lo que pasan a ser un integrante más del equipo profesional de trabajo del establecimiento intervenido, de manera de hacer una intervención dirigida, no de lo que tienen que hacer, sino del trabajo colaborativo, "compartir los aprendizajes que hemos hecho y los que queremos hacer" (Entrevista director, Caso 2).

En el desarrollo de la cultura de colaboración por medio de los EPT, se deben considerar aquellos factores que propician los procesos, como el que la institución invirtió durante sus primeros años en capacitaciones y perfeccionamiento a las personas docentes y equipo directivo para fortalecer dicha mirada, la que se ha ido manteniendo en el tiempo al ir incorporando a personas docentes jóvenes al establecimiento. Otro factor favorable es el hecho de que la institución da libertad para trabajar, confiando en la autonomía responsable de la persona profesional:

> No necesitamos siempre que nos digan desde dirección como llevar nuestra tarea diaria, porque más bien ellos confían en nosotros, obviamente les mostramos lo que hacemos, confían en lo que estamos haciendo, les demostramos el camino hacia dónde queremos ir y nos dan la libertad en muchas ocasiones de poder trabajar y tomar decisiones, yo creo que ahí hay una parte súper importante, ellos no nos dicen exactamente lo que tenemos que hacer, nos dan el marco y nosotros nos movemos dentro de ese marco (Focus directivos EPT, Caso 2).

Por último, se tiene internalizado que en la práctica pedagógica siempre se debe estar actualizado para poder responder adecuadamente a los intereses del estudiantado:

> Si algo falla entonces todo el grupo, todo el equipo va a tratar de subsanar esa situación que a lo mejor la genere yo sin querer, entonces yo creo que eso es súper importante. Y estar siempre actualizándonos también porque, por ejemplo, los estudiantes que tenemos hoy nosotros son de cinco años atrás entonces, nosotros tenemos que ir investigando sus intereses, para que los contenidos que nos plantee el ministerio relacionarlos con los intereses de los estudiantes (Focus Docentes, Caso 2).

### *Resultados Caso 3*

En el Caso 3, se identificó como práctica de colaboración la departamentalización, donde cada asignatura y/o especialidad están bajo la estructura de departamentos, lo que les permite trabajar de una manera más ordenada y colaborativa entre todo el personal docente.

> La departamentalización en las distintas asignaturas y especialidades nace como una forma de organizar mejor los equipos de trabajo, yo creo que es un tema fundamental porque somos muchos profesores y muchos de distintas asignaturas también y como hay acá también hartas especialidades, yo creo que una finalidad es un poco la organización, darle una estructura y poder hacer un trabajo más guiado por departamento y eso ayuda al trabajo colaborativo con los colegas de cada sub sector (Focus docentes, Caso 3).

Esta práctica se ha ido implementando paulatinamente para poder suplir las necesidades que va requiriendo el establecimiento: "Esto nació en base a una necesidad, yo creo que, a una necesidad, una necesidad de poder organizar el trabajo y optimizar recursos" (Entrevista docentes, Caso 3).

Es importante destacar la importancia del trabajo colaborativo para la sostenibilidad de esta práctica, dado que se trata de un establecimiento rural y con personas estudiantes en contexto de alta vulnerabilidad que necesitan el apoyo constante por parte del profesorado.

También se mencionó que las personas docentes que integran este colegio "dan todo" por sus estudiantes, con tal de darles conocimientos, herramientas, oportunidades, para que continúen

con sus estudios y entren al mundo laboral lo antes posible, con el fin de que puedan escalar y salir adelante, pero más importante, salir de la vulnerabilidad en la que se encuentran.

## Patrones de liderazgo distribuido

En cuanto a los resultados de la primera escala del CMLD, se observan variaciones en las medias aritméticas de los ítems relacionados con la situación actual en cada caso (ver Tabla 1). Para el primer caso, las medias oscilan entre 2,0 y 4,0, mientras que para el segundo caso varían de 1,9 a 3,9 y para el tercero se sitúan entre 3,1 y 4,0. Resulta significativo que el tercer centro técnico profesional exhiba la media más alta en relación con la situación actual, alcanzando un valor de 3,8, lo que sugiere una distribución de liderazgo relativamente equitativa dentro de un contexto de alta vulnerabilidad de sus estudiantes con una planta docente menor respecto a los otros casos estudiados. Le sigue el primer centro con una media de 3,1 y el segundo centro con una media de 3,0. Estas disparidades en las puntuaciones revelan diferencias en la percepción y práctica del LD en estos tres centros. En el Caso 1 y el Caso 2, el ítem con más baja puntuación se refiere a la falta de estrategias para preparar personas líderes que renueven los cargos directivos, siendo este un aspecto que se podría mejorar en ambos establecimientos. Por otro lado, los 3 casos coinciden en que el liderazgo compartido no es reconocido y reforzado del todo por la política pública existente (ver Tabla 1).

**Tabla 1 -** Media escala 1 Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD)

| ÍTEM | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 |
|---|---|---|---|
| | Situación Actual | Situación Actual | Situación Actual |
| | Media | Media | Media |
| a. Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en el establecimiento | 3,1 | 3,2 | 3,9 |
| b. Se promueve la participación en equipos de liderazgo | 3,0 | 3,3 | 4,0 |
| c. Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos | 2,0 | 1,9 | 3,1 |
| d. La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del Establecimiento | 3,5 | 3,0 | 3,9 |
| e. Los integrantes de los consejos (organismos colegiados, tales como: Consejo escolar, Consejo empresarial, etc.) tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo | 3,0 | 2,8 | 3,4 |
| f. Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo | 3,1 | 3,0 | 3,7 |
| g. El liderazgo compartido es reconocido y reforzado en la política pública existente | 2,8 | 2,8 | 3,6 |
| h. Las estructuras del liceo fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo | 3,1 | 3,3 | 4,0 |
| i. Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes | 4,0 | 3,9 | 4,4 |
| Media Total | 3,1 | 3,0 | 3,8 |

**Fuente:** elaboración propia.

Por otro lado, se evidencian marcadas discrepancias entre la situación actual y la situación realizable en cuanto a la distribución del liderazgo (ver Tabla 2). En el primer caso, la media para la situación actual se sitúa en 3,1, mientras que para la situación deseada alcanza un valor de 4,2.

Similarmente, en el segundo caso la media para la situación actual es 3,0, en contraste con la situación deseada que obtiene una media de 4,2. Por último, el tercer caso revela una diferencia más pronunciada, con una media de 3,8 para la situación actual y 4,4 para la situación deseada. Estas discrepancias sugieren que en los tres centros educativos existe una clara percepción de que existe un espacio de desarrollo del LD entre la situación actual y la realizable.

**Tabla 2 -** Promedio agregado de diferencias entre situación actual y realizable

| Promedio Agregado | Situación Actual | Situación Realizable |
|---|---|---|
| Caso 1 | 3,1 | 4,2 |
| Caso 2 | 3,0 | 4,2 |
| Caso 3 | 3,8 | 4,4 |
| Promedio Total | 3,2 | 4,2 |

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a la segunda escala del CMLD (ver Tabla 3) relacionada con los patrones de LD, se observa que en el primer caso predominan los patrones formal (3,75) y pragmático (3,39); en el segundo, también los patrones formal (3,49) y pragmático (3,31), mientras que en el tercero, los patrones formal (4,29) y estratégico (4,09).

En relación con los análisis comparativos de medias por cada dimensión sobre las formas de distribución de liderazgo, se puede inferir que las mayores brechas están entre la distribución formal y los otros patrones de LD, siendo el Caso 3 el con más altas puntuaciones medias en todos los patrones.

**Tabla 3 -** Media escala 2 Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD)

| Caso | Formal | Pragmática | Estratégica | Incremental | Oportuna | Cultural |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3,75 | 3,39 | 3,29 | 2,73 | 3,11 | 3,06 |
| 2 | 3,49 | 3,31 | 3,18 | 2,79 | 3,11 | 3,18 |
| 3 | 4,29 | 3,71 | 4,09 | 3,80 | 3,66 | 3,80 |
| Media Total | 3,77 | 3,40 | 3,50 | 3,17 | 3,33 | 3,37 |

**Fuente:** elaboración propia.

## Cultura de colaboración

Respecto al ARS que permite analizar la colaboración entre las distintas personas del centro educativo, en primer lugar, se preguntó respecto a la frecuencia con que se trabajó con otras personas para generar estrategias de enseñanza y procesos de mejora educativa (P1) y, en segundo lugar, qué tan importante era la relación profesional con esas personas integrantes del establecimiento educacional (P2). Ambas preguntas fueron analizadas según el grado de densidad y centralidad de personas docentes y personas directivas (ver Tabla 4).

**Tabla 4 -** Densidad en el Análisis de Redes Sociales

| Caso | P1 | P2 |
|---|---|---|
| 1 | 36,0% | 65,6% |
| 2 | 32,8% | 67,6% |
| 3 | 53,5% | 74,1% |
| Media Total | 40,7% | 69,1% |

**Fuente:** elaboración propia.

En lo relativo a la densidad, para el primer centro se observa que hay un aumento creciente de densidad en las relaciones (de 36,0% a 65,6%). En cuanto al grado de centralidad hacia el interior (in-degree), es decir, cuántas personas recurren a alguien en particular, las referencias varían desde 7 hasta las 39 menciones en la pregunta 1 (¿con cuánta frecuencia trabajó con las siguientes personas para generar estrategias de enseñanza y procesos de mejora educativa en su área de trabajo?) mientras que en la pregunta 2 (para el actual año escolar actual, ¿qué tan importante considera su relación profesional con las y los siguientes integrantes de su establecimiento educacional?) las menciones varían desde 28 hasta las 50 menciones. En específico, para este centro educativo, se observa que quienes son más recurridos tanto en la pregunta 1 como en la pregunta 2 son dos personas docentes directivas. Por otro lado, en relación con el grado de centralidad hacia el exterior (out-degree), esto es, con cuántas personas se relaciona un actor determinado, se observa que las personas que más interactúan en el establecimiento son tres personas docentes de enseñanza secundaria.

Para el segundo centro, se observa que hay una creciente densidad (de 32,8% a 67,6%). El aumento de la densidad de la red sugiere que existe un potencial de colaboración entre las personas de la red, ya que refleja que existe una mayor conexión entre estas. En relación con el grado de centralidad hacia el interior (in-degree), se aprecia que las menciones varían desde 4 hasta las 49 referencias en la pregunta 1, mientras que en la pregunta 2 las menciones varían desde 5 hasta las 51. En particular para este caso, se aprecia que quienes son más recurridos en la pregunta 1 son dos personas docentes directivas, mientras que en la pregunta 2 ese número aumenta a 5 personas docentes directivas (todos sobre 50 menciones). Por otra parte, respecto al grado de centralidad hacia el exterior (out-degree), las personas que más interactúan de acuerdo con la pregunta 1 son personas docentes directivas y dos personas docentes de enseñanza secundaria.

Para el tercer caso, también se observa una creciente de densidad (de 53,5% a 74,1%). Este caso es el con más alta densidad en ambas preguntas, lo que refleja la importancia que las personas otorgan a sus relaciones profesionales. Respecto al grado de centralidad hacia el interior (in-degree), se distingue que las menciones varían desde 1 hasta las 38 referencias en la pregunta 1, mientras que en la pregunta 2 las menciones varían desde las 3 hasta las 41. En específico, para este establecimiento, se observa que quienes son más recurridos tanto en la pregunta 1 como en la pregunta 2 son dos personas docentes directivas. Finalmente, respecto al grado de centralidad hacia el exterior (out-degree), las personas que más interactúan de acuerdo con la pregunta 1 son tres personas docentes de educación secundaria y una persona docente directiva, mientras que en la pregunta 2 son 5 personas docentes de enseñanza secundaria.

## Discusión y conclusión

El análisis de las prácticas de colaboración en los tres casos estudiados revela una valoración significativa del trabajo conjunto y las prácticas de liderazgo distribuido en la gestión educativa. Tanto los directivos como el personal docente de estas instituciones muestran una tendencia hacia la mejora continua como un proceso colectivo y colaborativo. Ello va en línea con los hallazgos de Misfud (2023) quien afirma que el liderazgo distribuido intenta reconocer e incorporar el trabajo de todas las personas que participan en las actividades de liderazgo y colaboración dentro del entorno escolar. Esta tendencia, asimismo, refleja un "espíritu de colaboración" arraigado en estos centros educativos, lo cual está en línea con investigaciones previas que destacan la importancia de la colaboración en la mejora escolar (de Jong et al., 2023).

Las prácticas analizadas involucran a diversos miembros de la comunidad educativa y promueven un ambiente donde se valora la contribución de cada individuo hacia metas comunes.

Además, la estructura organizativa de los centros educativos estudiados facilita la participación de todos los actores en la toma de decisiones, lo que refuerza la cultura colaborativa presente en estas instituciones.

Es importante destacar que estas prácticas no solo fortalecen la colaboración entre el personal docente, sino que también tienen un impacto positivo en los estudiantes al ofrecerles experiencias educativas más integradas y enriquecedoras. La interacción entre asignaturas, la autonomía profesional y el enfoque en las necesidades cambiantes de los estudiantes son aspectos fundamentales que caracterizan estas prácticas de colaboración. Todo ello resalta la importancia de promover un entorno colaborativo en el ámbito educativo, donde el trabajo en equipo y la distribución del liderazgo son elementos clave para el éxito y la mejora continua de las instituciones escolares.

En lo que respecta a las redes de colaboración, los resultados de densidad en el ARS muestran que, en general, existe un potencial de colaboración significativo en estos tres centros educativos, dado que los promedios de densidad están por encima del 30% (Queupil & Montecinos, 2020). Esto se evidencia en el aumento de la densidad, que se incrementó de un año a otro en todos los casos analizados.

En cuanto al grado de centralidad hacia el interior (in-degree), se observa que las personas más recurridas son personas docentes directivas, lo que sugiere que estas desempeñan un rol importante en la construcción y mantenimiento de la colaboración al interior de estos centros educativos. Por otro lado, en relación con el grado de centralidad hacia el exterior (out-degree), se observa que las personas que más interactúan son personas docentes de enseñanza secundaria. Esto sugiere que estas personas son las más activas en la construcción de relaciones profesionales con otras personas docentes, tanto dentro como fuera de su propio establecimiento.

En relación con los patrones de LD, se observa que en todos los casos analizados predomina el patrón formal. También se observa que el patrón menos frecuente es el incremental, con foco en el desarrollo profesional. Al respecto, estudios en Chile muestran que las personas directoras de centros escolares de educación secundaria ejercen un liderazgo pedagógico tanto de forma directa como indirecta. De forma directa, se responsabilizan de la formulación de la política educativa del centro, de la promoción de la colaboración entre el personal docente y de la creación de un clima escolar favorable al aprendizaje. De forma indirecta, distribuyen funciones a las personas coordinadoras o personas jefas de departamento, quienes se encargan de la planificación y coordinación del trabajo docente en las distintas áreas o materias (Maureira & Montecinos, 2023).

Maureira y Montecinos (2023) señalan que la eficacia de los departamentos disciplinares, como estructuras de apoyo a las personas docentes y a la mejora de la enseñanza, está directamente relacionada con las condiciones creadas por la persona directora del centro. Estas condiciones incluyen, entre otras, la promoción de una cultura de colaboración y la reflexión en torno a proyectos compartidos (Maureira & Montecinos, 2023), condiciones que también se puede observar en los 3 casos estudiados. Especial mención merece el caso 3 en cuanto a que los patrones de liderazgo distribuido y la cultura de colaboración presentan valores mayores que en los otros dos casos. Este caso, a diferencia de los otros dos, se caracteriza por una práctica de departamentalización que facilita la colaboración siendo el número de docentes menor que en los casos anteriores lo que al parecer facilitaría una mayor densidad y reciprocidad en las relaciones e interacciones.

El análisis cualitativo de las prácticas de colaboración en los tres casos estudiados revela un fuerte énfasis en el trabajo conjunto y el liderazgo distribuido en la gestión educativa. Tanto los directivos como el personal docente de estas instituciones demuestran un compromiso con la

mejora continua, considerándola un proceso colectivo y colaborativo. Este enfoque refleja un arraigado "espíritu de colaboración" en los centros educativos, respaldado por investigaciones previas que resaltan la importancia de la colaboración en la mejora escolar (de Jong et al., 2023). Las metodologías de *trabajo interdisciplinario*, la implementación de los e*quipos profesionales de trabajo (EPT)* y la *departamentalización* se identifican como prácticas que fomentan esta cultura colaborativa, involucrando a diversos miembros de la comunidad educativa y promoviendo un ambiente donde se valora la contribución de cada individuo hacia objetivos comunes.

En cuanto al análisis cuantitativo de las redes de colaboración, los resultados de densidad en el Análisis de Redes Sociales (ARS) indican un potencial significativo de colaboración en los tres centros educativos estudiados, con promedios de densidad superiores al 30% (Queupil & Montecinos, 2020). Se observa un incremento en la densidad de las redes de un año a otro en todos los casos, lo que sugiere un crecimiento en la interacción y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Además, se destaca que las personas docentes directivas son las más recurridas internamente, mientras que las personas docentes de enseñanza secundaria muestran una alta interacción tanto dentro como fuera del establecimiento, lo que evidencia su rol activo en la construcción de relaciones profesionales. Los patrones de liderazgo distribuido (LD) predominantes son los formales, con responsabilidades directas e indirectas de las personas directoras en la promoción de la colaboración y el clima escolar favorable al aprendizaje (Maureira & Montecinos, 2023).

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de este estudio se puede señalar que el haber seleccionado solo centros educativos de alto desempeño, y cuya dependencia es la particular subvencionada, limita el alcance de los resultados y su contrastación empírica, por lo que a futuro sería interesante realizar un análisis con centros de bajo desempeño y otro tipo de dependencia. La condición geográfica en estos casos también puede tener un rol importante, por lo que sería conveniente ampliar la muestra a centros educativos que se ubican en zonas rurales.

## Referencias

AHUMADA, L.; CASTRO, S., DURÁN, V.; MAUREIRA, Ó. **Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en educación media técnico profesional**. Análisis de las relaciones, interacciones y cultura colaborativa. Santiago: RIL Editores, 2022.

BELLO VILLABLANCA, J. R.; LÓPEZ-YÁÑEZ, J. Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: análisis de redes sociales en escuelas chilenas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, [*s. l.*], v. 20, n. 4, p. 5-30. 2022. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001

BOUWMANS, M.; RUNHAAR, P.; WESSELINK, R.; MULDER, M. Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. **Educational Management Administration & Leadership**, [*s. l.*], v. 47, n. 4, p. 555-571, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1741143217745877

BRAVO-ROJAS, M.; ROJAS-JARA, A.; MONDACA-ROJAS, C. Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. **Interciencia**, Caracas, v. 46, n. 12, p. 462-470, 2021.

CAMPOS, F.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. **Revista Calidad en la Educación**, Santiago, n. 51, p. 53-84, 2019. DOI: https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685

CONTRERAS, J.; SAN MARTÍN, C.; MUÑOZ, S.; SOLAR, H. ¿Cómo evaluar la colaboración docente?: El caso del Sistema Nacional de Reconocimiento Docente en Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, p. 1-30, 2023.

DE JONG, W. A.; DE KLEIJN, R. A. M.; LOCKHORST, D.; BROUWER, J.; NOORDEGRAAF, M.; VAN TARTWIJK, J. W. F. Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. **Teaching and Teacher Education**, [*s. l.*], v. 123, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977

DERBY, F. **Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular**. 2017. Tesis doctoral (no publicada), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2017.

DUFFY, G.; GALLAGHER, T. Shared Education in contested spaces: how collaborative networks improve communities and schools. **Journal of Educational Change**, [*s. l.*], v. 18, p. 107-134, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3

FIGUEROA, D.; VALENZUELA, J. P.; VANNI, X. Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares. Nota Técnica N° 5. **Líderes Educativos**, Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2019. Disponível em: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT5_L4_DF-JPV-XV_COHERENCIA-ENTRE-LOS-DISTINTOS-MARCOS-REGULATORIOS-Y-POLITICAS-HACIA-LOS-LIDERES-ESCOLARES_06-09-19.pdf. Acesso em 7 mar. 2024

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, D.; ITURRA HERRERA, C.; HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, O. Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 40, n. 1, p. 165-182, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.444821

GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, [*s. l.*], v. 13, n. 4, p. 423-451, 2002. DOI: https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0

HAASLER, S. R. The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth. **Transfer: European Review of Labour and Research**, [*s. l.*], v. 26, n. 1, p. 57-71, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/1024258919898115

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital**: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012.

HARRIS, A.; DEFLAMINIS, J. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. **Management in Education**, [*s. l.*], v. 30, n. 4, p. 141-146, 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/0892020616656734

HARRIS, A.; JONES, M. COVID-19 – school leadership in disruptive times. **School Leadership & Management**, [*s. l.*], v. 40, n. 4, p. 243-247, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

HARRIS, A.; JONES, M. Leading during a pandemic – what the evidence tells us. **School Leadership & Management**, [*s. l.*], v. 42, n. 2, p. 105-109, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2014.

MACBEATH, J. **Liderazgo el aprendizaje dentro y fuera de la escuela**. Santiago de Chile: Área de Educación de Fundación Chile, 2011.

MAUREIRA, Ó.; GARAY, S. Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 41, n. 166, p. 141-159, 2019. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718

MAUREIRA, Ó.; MONTECINOS, C. Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 88, p. 395-422, 2023. DOI: https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253

MIFSUD, D. A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. **Journal of Educational Administration and History**, [*s. l.*], p. 3-26, jan. 2023. DOI: https://doi.org 10.1080/00220620.2022.2158181

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Datos abiertos**, 2020. Disponible en: https://datosabiertos.mineduc.cl/. Acceso en: 9 de noviembre de 2023.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). **Teachers and Leaders in Vocational Education and Training**, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en

QUEUPIL, J. P.; MONTECINOS, C. El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 97-114, 2020. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005

RUIZ, J. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

SCOTT, J. **Social Network Analysis**. London: SAGE Publications, 2017. DOI: https://doi.org/10.4135/9781529716597

SEPÚLVEDA, L.; VALDEBENITO, M. J. Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. **Revista Calidad en la Educación**, Santiago, n. 51, p. 192-224, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666

SIBANDA, L. Understanding Distributed Leadership in South African Schools: Challenges and Prospects. **Issues in Educational Research**, [*s. l.*], v. 27, n. 3, p. 567-581, 2017.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *In*: WESTBURY, I.; MILBURN, G. (eds.). **Rethinking Schooling. Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies**. Oxford: Routledge, 2006, p. 196-229.

SPILLANE, J. P.; ORTIZ, M. Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 169-181, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271993070

TINTORÉ, M.; GAIRÍN, J. Tres décadas de investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un mapeo sistemático. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 20, n. 3, 2022. DOI: https://doi.org 10.15366/reice2022.20.3.001

VALDEBENITO, M. J. **Estado del arte de la educación media técnico profesional en Latinoamérica 2016-2020**. Buenos Aires: Oficina para América Latina del IIPE - UNESCO, 2021.

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; ALLENDE, C. Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, [*s. l.*], v. 27, n. 4, p. 473-491, 2016. DOI: https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861

WEINSTEIN, J.; PEÑA-FREDES, J.; ANSOLEAGA, M.; GODFREY, D. How did Teacher Collaboration Develop During the Pandemic? A Case Study of six Public High Schools in Santiago, Chile. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2023. DOI: https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241

*Recibido: 11/01/2024*
*Versión corregida: 05/03/2024*
*Aceptado: 06/03/2024*
*Publicado online: 11/03/2024*