



VOL. 27, Nº 3 (Noviembre, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

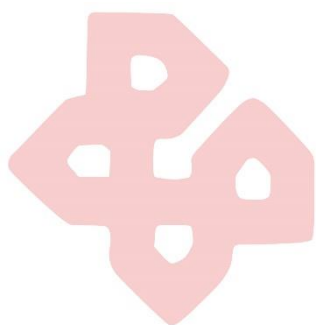
DOI: 10.30827/profesorado.v27i3.27995

Fecha de recepción: 27/04/2023

Fecha de aceptación: 03/10/2023

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CENTROS SECUNDARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CHILE. UN ESTUDIO DE CASO.

Distributed leadership practices in vocational and training high school



Belén Zamora, Luis Ahumada & Paula Ascorra
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
E-mail: belen.zamora@pucv.cl; luis.ahumada@pucv.cl;
paula.ascorra@pucv.cl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9693-9092>;
<https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>;
<https://orcid.org/0000-0001-9449-8273>

Resumen:

Considerando la relevancia del liderazgo para el cambio escolar, surge la necesidad de revisar las prácticas de Liderazgo Distribuido en Centros Secundarios de Formación Profesional. Especialmente, al considerar la posible incidencia de este estilo de Liderazgo Distribuido en los procesos de mejoramiento escolar. En el presente trabajo se realizó un estudio de caso en un centro secundario de formación profesional chileno que posee el atributo de una trayectoria de mejoramiento sostenido, con el fin de comprender cómo los integrantes del equipo directivo han adquirido prácticas de Liderazgo Distribuido. La metodología de la investigación correspondió a una metodología narrativa; perspectiva que permite construir el conocimiento a partir de la propia experiencia de los participantes. Como resultados se obtuvo que, para el proceso de adquisición de prácticas de liderazgo, se ven involucrados tanto hitos personales como hitos organizacionales, aspectos que responden específicamente a las historias personales y organizacionales del caso de estudio. Se



concluye, que tanto las experiencias y conocimientos previos del equipo directivo como las características propias del centro educativo, confluyen en la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido y marcan un valor en términos del mejoramiento escolar. Rediseñar la organización, desarrollar capacidades profesionales e innovar en procesos de enseñanza y aprendizaje han sido prácticas de liderazgo distribuido claves para el mejoramiento escolar en el caso del centro de formación profesional investigado.

Palabras clave: formación profesional; gestión del centro de enseñanza; influencia social; liderazgo; participación.

Abstract:

Considering the relevance of leadership for school change, there is a need to review Distributed Leadership practices in Technical Professional Secondary Education establishments. Especially when considering the possible incidence of this style of Distributed Leadership in school improvement processes. It is for the above that the present work proposes to carry out a case study in a Chilean high school that has the attribute of a trajectory of sustained improvement, in order to understand how the members of the management team have acquired practices of Distributed Leadership, a team that corresponds to the position of director, head teacher and head of specialties. The research methodology corresponded to a narrative methodology; perspective that allows the construction of knowledge from the participants' own experience. As results, it was obtained that for the process of acquiring leadership practices, both personal and organizational aspects are involved, aspects that respond specifically to the personal and organizational histories of the case study. The conclusion is that both, previous experiences and knowledge of the management team and the characteristics of the educational center come together in the acquisition of distributed leadership practices and mark a value in terms of school improvement. Redesigning the organization, developing professional capabilities and innovating in teaching and learning processes have been key distributed leadership practices for school improvement in the case of the vocational training center investigated.

Key Words: leadership; participation; school management; social influence; vocational training.

1. Introducción

El liderazgo educativo de carácter pedagógico, ejercido por el director y su equipo directivo, que oriente el quehacer de la escuela generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad en el logro de los objetivos y metas compartidas, ha sido señalado como relevante en la gestión educativa (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015a). También se ha resaltado la importancia de las prácticas de liderazgo, entendidas como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o equipo, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran, estableciendo un rol preponderante tanto a la persona o equipo responsable de liderar como a las acciones que se realizan.

En consonancia con este planteamiento, el Ministerio de Educación en Chile (2015a) mediante el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar consideró otorgar un lugar relevante a los recursos personales de los líderes, distinguiendo que las prácticas de liderazgo se respaldan en los principios, las habilidades y los conocimientos profesionales de los directivos. A estas teorías de liderazgo, entre las que podemos encontrar las teorías de liderazgo transaccional y transformacional o las

teorías asociadas al liderazgo situacional donde el foco está puesto en la relación entre el líder y sus subordinados en un contexto determinado, las hemos denominado como teorías “esencialistas”; “estas teorías buscan determinar aquellos rasgos universales, generalmente de personalidad o comportamiento, que presentan los líderes y aquellos rasgos identificables de las situaciones que los líderes pueden manejar” (Ascorra, 2008, p. 63). Esta ontologización del líder, enfatiza rasgos asociadas al carisma que hay que poseer o comportamientos asociados a la relación que hay que desplegar, en situaciones de alta o baja motivación o capacidad, para efectuar un liderazgo efectivo.

Estas teorías han sido ampliamente cuestionadas por concebir el liderazgo como un fenómeno de supremacía individual; es decir, un solo sujeto gobierna a otros; y por omitir variables sexogénicas, de clase social, de profesión, de nacionalidad, de contexto social y biografía personal. En otras palabras, por interpretar el liderazgo como un fenómeno neutro al contexto y no como una producción social interseccional (Grintt, 1997). Ante este escenario nos preguntamos: ¿Qué prácticas de liderazgos se observan en el interior de un centro de formación profesional? ¿Qué hitos personales han favorecido la adquisición de las prácticas de liderazgo? ¿Qué hitos organizacionales han favorecido la adquisición de las prácticas de liderazgo? ¿Cómo se relacionan los hitos personales y organizacionales con las prácticas de liderazgo identificadas?

Atendiendo a estas preguntas es que esta investigación se sitúa en la metodología narrativa, que encuentra sus raíces en los estudios biográficos (Roberti et al., 2022). Así, lo relevante es analizar las variables biográficas de las personas que ejercen liderazgo distribuidos en Centros de Formación Técnica, vinculándolas a las relaciones sociales que han construido a lo largo de su vida; y a las relaciones contextuales propias del centro educativo (Roberti et al., 2022).

En la literatura, el liderazgo se ha planteado como la principal variable de cambio escolar (Anderson, 2010). “Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico” (Bolívar, 1997; Kotter, 2002 como se citan en MINEDUC, 2015a, p. 9). Esto significa que aquellos directivos que tienen una buena gestión y liderazgo logran transformar y mejorar su escuela. Más aún, aquellos centros escolares con trayectorias de mejoramiento sostenido se caracterizan por un particular estilo de liderazgo; esto es, un liderazgo distribuido (Ahumada et al., 2022).

Debido a eso, este trabajo se propuso comprender la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido de un equipo directivo perteneciente a un centro secundario de formación profesional de la región de Valparaíso, Chile. Este centro educativo ha mostrado una trayectoria sostenida de mejoramiento escolar durante los últimos 10 años.

La relevancia de responder a cómo se constituye el liderazgo distribuido en este centro en particular, radica en que, si se logra conocer las formas singulares por las cuales los directivos de este centro adquieren prácticas de liderazgo distribuido, se puede incidir en una mirada más profunda del liderazgo en esta modalidad de

enseñanza. Los centros de formación profesional deben estar contantemente actualizando sus procesos formativos de manera de responder a los cambios y requerimientos de su entorno. El vínculo con el sector productivo requiere de redes de colaboración tanto dentro como fuera del centro educativo, sea para una pronta inserción en el mercado laboral como para proseguir estudios en el nivel superior. La anterior complejidad organizacional, requiere de un liderazgo distribuido no solo del equipo directivos sino de todos aquellos docentes involucrados la formación profesional.

1.1. Educación Media Técnico Profesional

La formación profesional tanto en la educación secundaria como en la educación superior ha sido mencionada como un tipo de formación que eventualmente podría favorecer una mayor equidad social, además de una mejora en la productividad y sustentabilidad de los países. Este tipo de formación ayudaría también a mayor empleabilidad y movilidad social de las personas jóvenes (Valiente et al., 2021; Sevilla, 2017).

En un contexto organizacional caracterizado por el avance de los procesos de automatización y robotización en la denominada cuarta revolución industrial, la formación temprana de habilidades profesionales y el vínculo con el mundo del trabajo es fundamental para proveer de las habilidades que demanda el mercado laboral actual (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017).

En Chile, la educación obligatoria incluye ocho años de educación básica y cuatro años de educación secundaria. Esta última, sigue un currículum general durante los dos primeros años para en los siguientes dos años continuar con tres modalidades de enseñanza: artística, científica humanista, y formación técnica profesional (FP). En el caso de la FP, los estudiantes al completar sus cuatro años de formación, pueden continuar con una práctica profesional (480 a 960 horas), con el fin de contar con un certificado de titulación en formación técnico profesional (MINEDUC, 2015b). Actualmente, el 37% del total de estudiantes de tercer y cuarto año de educación secundaria de todo el país cursa formación profesional, siendo sus estudiantes mayoritariamente pertenecientes a los menores quintiles de ingreso (MINEDUC, 2018).

Específicamente en la formación profesional los estudiantes pueden optar a 35 especialidades de 15 sectores productivos. Con posterioridad a la titulación se puede continuar con una formación superior sea en universidad o bien en institutos profesionales, siendo también factible una inserción laboral temprana sin ser necesaria la continuación de estudios superiores. En la práctica se observa que los y las estudiantes compatibilizan ambas salidas (Obregón-Reyes y Traslaviña-Arancibia, 2021).

En cuanto a la formación de docentes que se desempeñan en la formación profesional estos generalmente imparten la especialidad en la cual fueron formados y no suelen contar con estudios formación pedagógica, no existiendo información sistematizada a nivel nacional respecto a la competencias y características

profesionales de dichos docentes (Obregón-Reyes y Traslaviña-Arancibia, 2021). En Chile, solo un 22% de los docentes técnicos en ejercicio en el año 2019, cuenta con título de profesor de FP. Un 56% son titulados de otras profesiones, y un 6.6% es egresado del mismo nivel en el cual enseña, sin contar con un título de educación superior (Sevilla y Arévalo, 2020).

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile y en relación al desempeño de estos centros educativos, destacan aquellos que han logrado trayectorias de mejoramiento sostenido, la cual es entendida como la capacidad para mejorar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes, y su capacidad para manejar el cambio (MINEDUC, 2019). Este mejoramiento, pese a ser sostenido, no sería lineal sino por etapas, ya que luego de un proceso de mejora, le seguiría un tiempo de estancamiento en donde se adquieren e instalan nuevas prácticas, que dan espacio a un nuevo movimiento o etapa de mejora (Elgueta et al., 2015). Por ello, la noción de trayectoria supone una mirada a lo largo del tiempo que detalle cómo ciertos factores facilitan las transformaciones positivas en los centros educativos (Elgueta et al., 2015). Se podría considerar al liderazgo distribuido como uno de estos factores, dado que, al menos en las escuelas básicas la investigación ha mostrado que la mejora sostenida se relaciona con la distribución de liderazgo (Bush, 2019).

1.2. Prácticas de Liderazgo Distribuido

El Liderazgo Distribuido, desde donde se posiciona la presente investigación, se puede definir como un conjunto de prácticas de la comunidad escolar en pro de la transformación y mejora del centro educativo. En otras palabras, corresponde a la integración de actividades de los miembros de la organización para desarrollar los cambios necesarios para el mejoramiento educativo (Tejero, 2021). Dentro de esta concepción de liderazgo, un elemento clave son las prácticas. Comprendemos por práctica un patrón de actividades socialmente reconocido, normalizado, que se repite sin reflexión y que ha sido sostenido por un colectivo (Gherardi, 2009; 2012). Así, las prácticas constituyen una forma de organizar el flujo de las relaciones institucionales. Son descritas como formas de organizamiento (*organizing*) que reproducen las relaciones sociales y materiales al interior de una organización. Las prácticas son las formas en que una comunidad hace las cosas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009).

Desde este punto de vista, podemos asociar el liderazgo distribuido al conjunto de teorías denominadas como antiesencialistas (Ascorra, 2008; Grintt, 1997). Desde esta perspectiva, el liderazgo se entiende como un proceso relacional, donde sujetos y contexto son una producción social que se co-determinan, producen y reproducen mutuamente. Bajo esta interpretación, no es pertinente entender el liderazgo asociado a rasgos individuales, sino como un proceso de múltiples actores que está siempre en continua producción. Es así como se podría decir que son los seguidores, las circunstancias y los contextos los que producen y reproducen formas de ejercer un liderazgo que se distribuye en la organización.

Estas prácticas de liderazgo han sido agrupadas en categorías o dimensiones. En el ámbito internacional, especialistas en el tema como Leithwood et al. (2006), identifican cuatro grandes categorías de prácticas para un liderazgo efectivo: Establecer direcciones; Desarrollo de personas; Rediseño de la Organización; y Gestión del Programa de Instrucción. Por su parte, en Chile el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015a) indica cinco dimensiones de prácticas de liderazgo: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y Desarrollando y gestionando el centro escolar.

Las categorías o dimensiones anteriormente mencionadas contribuyen a poner el foco en las prácticas de liderazgo, sin embargo, no necesariamente tienen un carácter distribuido. Si bien estas categorías marcan un punto de referencia para ejercer el liderazgo, es importante considerar el contexto, pues la aplicación de estas prácticas es siempre contextual y contingente. Esto se traduce como la presencia de distintos focos en función del contexto, características y desarrollo del centro educativo (MINEDUC, 2015a).

En el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015a), otro elemento clave para comprender las prácticas de liderazgo son los recursos personales. Las prácticas de liderazgo no se pueden comprender en su totalidad si no son complementadas por un conjunto de recursos de orden personal que motivan e impulsan su aplicación (MINEDUC, 2015a). Así, la visión del liderazgo distribuido se aleja de nociones tecnocráticas y ontologizantes, para dar paso a los recursos personales que motivan el cambio. Esto es de suma relevancia, ya que se incorpora a la matriz del cambio la experiencia vivida por los actores, sus propias motivaciones y deseos de agenciamiento.

2. Metodología

El objetivo general de la investigación fue comprender cómo adquieren prácticas de liderazgo distribuido los directivos de un centro de educación secundaria de formación profesional. Los objetivos específicos de esta investigación fueron identificar las prácticas de liderazgo distribuido, así como los hitos personales y organizacionales que han facilitado la implementación de dichas prácticas.

La metodología se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo, el que resulta particularmente apropiado cuando el objetivo de una investigación es comprender u obtener una perspectiva personal sobre un evento o la experiencia de una persona (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019). En específico, se desarrolló un estudio de caso único, al estudiar una instancia o evento particular (en un individuo, comunidad o sociedad), a fin de conseguir una comprensión profunda del estado real de las cosas (Midgley, 2006).

El caso de estudio para esta investigación correspondió a un centro de formación profesional de la Región de Valparaíso, Chile. Para su selección se consideraron indicadores como el Índice de Desempeño Educativo desarrollado por Valenzuela et al. (2016); ser parte del Programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”, liceos considerados como instituciones destacadas (MINEDUC, 2021); indicadores de Desarrollo Personal y Social y tasa de titulación. Todos estos indicadores dan cuenta de un centro educativo con una trayectoria sostenida de mejoramiento educativo.

El centro de estudio seleccionado es propiedad de Estado, de administración delegada. Este tipo de administración supone un financiamiento a través de convenios con el sector privado vinculados al ámbito técnico profesional empresarial. Su misión institucional refiere a la formación de técnicos profesionales de nivel medio que tengan la capacidad de involucrarse y transformar el medio social, cultural, político y económico del país. En el centro trabajan 56 docentes que atienden a una matrícula de 1153 estudiantes, quienes pueden contar con una formación en una de las cinco especialidades técnicas: mecánica industrial, electricidad, mecánica automotriz, construcciones metálicas o instalaciones sanitarias.

La muestra se conformó por cuatro participantes del equipo directivo del centro, concretamente, se trabajó con los siguientes actores: a) director, b) jefe de docencia, c) jefe técnico de especialidades y d) coordinador de innovación. Se seleccionaron atendiendo a la unidad de análisis; esto es, el liderazgo distribuido.

El ejercicio de este liderazgo y los procesos de mejoramiento educativos dependen de los equipos que se conforman en el centro educativo (Bustos et al., 2017). En este caso, el director es el miembro responsable de dirigir y gestionar la comunidad educativa como una entidad global, mientras que el jefe de docencia se dedica a la organización y coordinación de los procesos de enseñanza. La labor del jefe de especialidades, en tanto, se enfoca en la coordinación de las especialidades técnicas. Finalmente, el coordinador de innovación se encarga de apoyar y facilitar las innovaciones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se realiza una descripción del desarrollo profesional de cada una de las personas que forman parte del equipo directivo.

a. Director: nacido en Chile, posee una trayectoria de 11 años como director del centro, siendo esta su primera experiencia de dirección en un centro de formación profesional. Luego de tres años de su llegada al centro, estableció el equipo directivo. Sobre sus antecedentes se distingue que inició su carrera como director siendo religioso, en la Compañía de Jesús, congregación que tiene una red relevante de colegios alrededor del mundo. También se destaca su experiencia gestionando centros de educación básica y secundaria en diversas zonas del país.

b. Jefe de docencia: nacido en Chile, se insertó al centro como profesor hasta que en el año 2002 postuló a la jefatura de docencia, cargo que ha desempeñado desde entonces. Se destaca de sus antecedentes que desde que egresó de la universidad ha estado vinculado a la formación profesional. Esta vinculación fue en un comienzo como

docente, con más de 30 años de experiencia en ese ámbito, marcando así una trayectoria profesional de 49 años en esta modalidad de enseñanza.

c. Jefe de especialidades: nacido en Colombia, llegó al centro en 2014, formando parte del equipo directivo desde ese entonces. Su función principal radica en coordinar las cinco especialidades técnicas del centro y su vinculación con el medio, esto es, articulación con empresas, universidades y prácticas. De sus antecedentes destaca su experiencia en la formación técnica, en específico, en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, entidad que forma aprendices para el ambiente industrial.

d. Coordinador de Innovación: nacido en Chile, estudió pedagogía en matemáticas y computación. Inicialmente, ejerció como profesor en dos centros educativos de formación científico humanista previo a su incorporación al centro educativo en el año 2012. En el año 2014 se formó en metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en 2019 profundizó dicha formación en España. En el año 2020 asume la coordinación de innovación cuyo propósito es levantar una plataforma virtual, capacitar a docentes en el uso de nuevas tecnologías y coordinar equipos interdisciplinarios.

Desde una perspectiva narrativa destaca la trayectoria profesional de estos cuatro profesionales quienes difieren en sus historias de vida y en las competencias que han desarrollado tanto en su formación como en el ejercicio de su profesión. La diversidad de perfiles profesionales es un aspecto relevante para comprender las prácticas de liderazgo distribuido que se dan en este equipo directivo.

Como técnica de producción de datos se utilizó la entrevista narrativa, tipo de entrevista cuyo objetivo es estimular al entrevistado a contar una historia sobre algún acontecimiento importante de su vida y contexto social (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Durante el año 2022, se desarrollaron cuatro entrevistas en total, una por cada participante. Las entrevistas se llevaron a cabo en el centro educativo en jornada laboral. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60-70 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y luego transcritas. Al ser una entrevista narrativa, las preguntas fueron abiertas en torno a tres ejes: inicio del cargo directivo, incorporación a la formación profesional y liderazgo distribuido.

Para el análisis de los datos, se realizó un análisis narrativo, el cual se caracteriza por unir datos y voces en una historia, creando un nuevo relato narrativo (Bolívar, 2002). Específicamente, se desarrolló un análisis narrativo desde el método temático. Según Capella (2013), este método del análisis narrativo se concentra tanto en el contenido como en el significado de la narrativa. Específicamente, el análisis se centró en los temas que organizan la narrativa, secuencia de eventos y personas involucradas. El primer paso del análisis narrativo correspondió al reconocimiento de datos significativos de cada una de las cuatro narrativas, las que fueron ordenadas, mediante el uso del programa Atlas.ti, en tres temáticas: prácticas de liderazgo, hitos organizacionales e hitos personales. El segundo paso correspondió a la integración de las principales temáticas surgidas.

Respecto a los resguardos éticos, se invitó a participar de la investigación a la muestra mediante un correo electrónico, haciendo entrega del consentimiento informado. En este, se detallaron las características de la entrevista tal como la duración y formato de grabación, además del carácter voluntario, anónimo y confidencial de la entrevista. La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la institución patrocinante.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados que responden tanto a las prácticas de liderazgo que fueron identificadas como a los hitos personales y organizacionales que han facilitado dichas prácticas de liderazgo, así como la conceptualización que se tiene respecto al liderazgo distribuido.

3.1. Prácticas de Liderazgo Distribuido

Un primer hallazgo se relaciona con las prácticas de liderazgo distribuido que los directivos han realizado en el centro educativo. En cada narrativa se fueron identificando diversas prácticas de liderazgo, pero se describen en profundidad las tres que resultaron de especial interés, al involucrar a los cuatro participantes del equipo directivo. Estas prácticas son: rediseñar la organización, desarrollar las capacidades profesionales asociadas a la innovación pedagógica, liderar procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera práctica tiene relación con rediseñar la organización, la cual se produjo con la llegada del nuevo director y la conformación de equipos tanto en la dirección como en los departamentos y especialidades. Esta primera práctica pone el foco en la creación de un equipo de gestión que luego desempeña un importante rol de liderazgo en el centro educativo.

Quando llegué el equipo que había era débil a mi gusto, entonces mi primera acción determinante para darle dirección a la escuela fue constituir un equipo directivo, un equipo de gestión competente (Director, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

La profesionalización del equipo directivo, así como la conformación de otros equipos fue un aspecto clave para potenciar las especialidades:

La persona que estaba no era profesional de área, ampliar el área técnico-pedagógica poniendo al lado del jefe técnico, un coordinador de especialidades, que es un ingeniero mecánico, que es muy competente en toda la parte de tecnología y especialidades (Director, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

Desde el equipo directivo se fomenta la participación de docentes y la comunidad educativa generando un clima de confianza que facilita la distribución del liderazgo:

Desde la dirección se van promoviendo instancias para que todos participemos, se van relevando y visibilizando ciertos liderazgos y dándole a estos liderazgos la confianza de

poder crear ciertas cosas (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

En la vinculación del centro educativo con su comunidad, destaca la participación e involucramiento tanto de los apoderados a través del centro de padres, como de los estudiantes ya egresados, lo que fue otro desafío importante relacionado con esta práctica de rediseñar la organización y fomentar la participación:

Muchas cosas se han hecho gracias a la voluntad del centro de padres conversadas con la dirección (Director, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

En la misma línea, se identifica otra acción de vinculación, la cual corresponde a la relación que el centro mantiene con organizaciones y redes externas, ya sean institutos, universidades, empresas, entre otras:

Yo diría que el gran paso que nosotros hemos también podido dar es salir de nuestros límites físicos y relacionarnos con las redes, la red TP con todos los centros de formación profesional (Jefe Docente, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

La segunda práctica que se identifica tiene relación con desarrollar capacidades profesionales especialmente en aspectos relacionados con la innovación pedagógica. Esta innovación se presenta en diferentes aspectos del centro educativo, tal como la implementación de proyectos interdisciplinarios a base de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

El profesor de mecánica automotriz se asoció con el de historia, con el de matemáticas, con la de biología y además invitamos a gente externa, hicimos un proyecto sobre la seguridad en la escuela y fue muy entretenido, porque cada uno pudo con un mismo tema desarrollar conocimientos y competencias en sus estudiantes y evaluarlo (Director, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

La metodología ABP se introdujo al centro educativo en el año 2017, cuando algunos profesores viajaron a España para capacitarse. El coordinador de innovación fue una de las personas que acudió a esta formación inicial en ABP y luego se encargó de promover entre los profesores la metodología:

Vinieron una serie de capacitaciones, al menos una vez en el año, todavía continúan esas capacitaciones, al menos 12-15 profes de nuestro colegio que ya han participado en al menos una capacitación de ABP (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

La tercera práctica que se identifica tiene relación con liderar procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente con el apoyo que brindan los directivos. Este apoyo se observa en dos planos: personal y profesional. El primer plano hace referencia al reconocimiento de necesidades de carácter más personal, tal como lo afectivo o lo familiar, práctica orientada tanto a docentes como a otros miembros de la comunidad:

Yo creo que la empatía con ellos, entenderlos, apoyarlos a todo dar, en sus momentos difíciles, el profesor es muy afectivo, hoy día los profesores lo necesitan, porque

constantemente están como en crisis, necesitan mucho apoyo (Jefe Docente, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

El segundo plano de esta práctica de apoyo sigue la misma lógica que el anterior, pero el foco se encuentra en el desarrollo profesional de los miembros de la comunidad, lo cual se refleja en una retroalimentación, formación continua y fomento de las capacitaciones:

Estoy en permanente ronda por cada taller, no vigilando, sino que viendo qué hacen, retroalimentándolos permanentemente, también tratando de potenciarlos para que se capaciten, se formen, se eleven (Jefe de Especialidades, comunicación personal, 17 de agosto de 2022).

3.2. Hitos personales que favorecen la adquisición de prácticas

Un aspecto clave para la adquisición de las prácticas de liderazgo, han sido los conocimientos profesionales, particularmente, aquellos conocimientos de experiencias laborales previas. Los hitos personales son también habilidades y actitudes personales que van permeando la adquisición de prácticas de liderazgo. A continuación, para ilustrar este punto, se describen detalladamente las narraciones de estos hitos personales.

El jefe docente destaca que desde que egresó de la universidad ha desempeñado su labor en centros técnicos profesionales. Gran parte de su trayectoria laboral ha sido en el centro de estudio de esta investigación, en donde durante 30 años fue profesor para luego asumir el cargo de jefe de la unidad técnico-pedagógica. Esta trayectoria docente le otorgó conocimientos importantes para ejercer su actual cargo:

En el aula aprendí mucho de trabajar con apoderados, trabajar con alumnos, a trabajar con una comunidad entera y específicamente con los docentes (Jefe Docente, 25 de agosto de 2022).

Con relación al significado personal que el jefe docente otorga al liderazgo distribuido, lo entiende como una gran oportunidad para recoger la potencialidad de las personas que trabajan en el centro, de modo que toda la comunidad pueda avanzar:

Creo que el liderazgo distribuido va hacia desarrollar, recoger toda la riqueza que hay en cada uno de los lugares de trabajo para cumplir la meta, yo creo que en una comunidad educativa tienen que avanzar los alumnos, tienen que avanzar los apoderados y tienen que avanzar los docentes, asistentes o quien sea y los directivos de la misma forma (Jefe Docente, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

En cuanto a los hitos personales del director, se destaca que comenzó su carrera profesional como religioso en la Compañía de Jesús, congregación que posee un estrecho vínculo con la educación. Es esta congregación quien lo nombra director de un centro educativo del sur de Chile, experiencia que dio paso posteriormente a la oportunidad de dirigir un centro de educación secundaria de alto rendimiento de la ciudad de Santiago:

Fui 13 años sacerdote en los jesuitas, eso es una tremenda escuela de vida, tremenda, o sea a uno lo preparan para ser líder, pastor, guía de comunidades, para sacar lo mejor de cada grupo, de cada persona, para potenciar a las personas, para acompañarlas en su trayectoria (Director, 25 de agosto de 2022).

Respecto a su visión de liderazgo distribuido, se recurre a la metáfora de director de orquesta, quien confía en que los distintos grupos de instrumentos van a tocar su partitura:

La imagen que yo siempre tengo es la del director de orquesta, el director no toca ningún instrumento a la hora del concierto, confía en que los distintos grupos de instrumentos van a tocar su partitura, hay responsabilidades dentro de la orquesta y cada uno responsable de hacer lo mejor posible su interpretación, ese es el liderazgo distribuido (Director, comunicación personal, 25 de agosto de 2022).

Sobre los hitos personales del jefe de especialidades, este llegó al centro educacional desde Colombia, lugar en donde realizó su formación académica como Ingeniero y dónde se desempeñó laboralmente en distintos lugares, destacándose el Servicio Nacional de Aprendizajes (SENA), institución enfocada en la formación técnica:

Tuve mucha experiencia en Colombia en esa área, estuve coordinado ambientes de formación, me formé como instructor específico para área de automatización, logré certificarme en Alemania con la multinacional Festo, estuve cuatro veces en ese ir y venir para formarme y por defecto hacer transferencia tecnológica a pares y a estudiantes (Jefe de Especialidades, 17 de agosto de 2022).

El jefe de especialidades conceptualiza el liderazgo distribuido desde una perspectiva de sistema, el que está constantemente retroalimentándose:

El liderazgo distribuido hace que estas responsabilidades se congenien en el tema de que lograr los resultados propios es conseguir eso a través de la gestión de otros, entonces se tienen que repartir acciones, se tienen que estar retroalimentando, verificando, controlando para que se haga, no se puede dejar esto en un sistema de lazo abierto, se tiene que retroalimentar (Jefe de Especialidades, comunicación personal, 17 de agosto de 2022).

Finalmente, en cuanto a los hitos personales del coordinador de innovación, si bien su historia personal no está asociada a liderazgos específicos, sí existe en él una visión de la pedagogía y el ser profesor asociado a su historia familiar de docentes en su familia nuclear que consiste en la importancia de ser profesional:

Respondiendo un poco a esta lógica familiar de asumir la pedagogía con un corazón más que una razón primero, responde un poco a esa lógica fui entendiendo que había que dotar a la pedagogía y a todo lo que subyace, llámense reuniones, llámense análisis de resultados de un profesionalismo tal como lo hace cualquier profesión (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

El coordinador de innovación conceptualiza el liderazgo distribuido a un mecanismo transformador, una gran ola que va involucrando a distintos miembros de la comunidad en una cultura de colaboración y trabajo en equipo:

Es un mecanismo transformador, el que llega acá, sea profe, sea funcionario, sea estudiante, se empapa de una cultura de trabajo que la ola como que lo lleva, pero en el buen sentido, es increíble, porque se va como contagiando de buenas prácticas, de formas de trabajar, de la cultura de colaboración, de trabajar en equipo (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

3.3. Hitos organizacionales que favorecen la adquisición de prácticas

Sobre los hitos organizacionales, los entrevistados señalan que estos se relacionan con los cambios dentro del centro educacional. En concreto, los hitos señalados más relevantes son: conformación de equipos y profesionalización, metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y resiliencia frente a la Pandemia. Estos hitos se vinculan estrechamente con la adquisición de prácticas y su implementación. A continuación, se describen tres etapas de desarrollo organizacional asociadas a situaciones y acciones realizadas.

La primera etapa corresponde a la conformación de equipo y profesionalización en donde ocurren varias situaciones que detonan cambios en la organización. Una situación tiene relación con el desorden en los procedimientos relacionados a las especialidades, en donde la acción realizada correspondió a la implementación del Modelo Kaizen:

Implementamos 5's para empezar a limpiar ambientes, organizar la casa (Jefe de Especialidades, 17 de agosto de 2022).

Este desorden conduce a un accidente laboral que marca un hito en términos de la seguridad en el centro y su profesionalización:

No ha sido fácil, tuvimos una época de un accidente en construcciones metálicas, un accidente crítico para el jefe de especialidad por malas prácticas cayó de un andamio de seis metros, eso marcó un hito en la parte de seguridad (Jefe de Especialidades, 17 de agosto de 2022).

Otra situación asociada con esta etapa se refiere al reemplazo de personas y a la conformación de equipos más profesionales:

Hay una renovación también importante de docentes en la escuela y esa salida e integración de algunos equipos más jóvenes con otras miradas, otras fortalezas pedagógicas le van dando una señal bien potente al equipo (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

La segunda etapa corresponde a la incorporación de metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje, especialmente la metodología ABP. Una situación que gatilló este cambio se refiere a la desarticulación entre el plan diferenciado por especialidad y el plan común. Frente a esta situación se comenzó a trabajar a partir de proyectos interdisciplinarios:

Estamos trabajando articulaciones entre la formación general y la formación diferenciada para ciertos proyectos ABP (Jefe Docente, 25 de agosto de 2022).

La incorporación del ABP marcó un hito organizacional también para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios impulsados por las personas que se habían previamente capacitado en la implementación de esta metodología:

Llegamos con la tarea de poder desarrollar el primer proyecto interdisciplinario que involucra a matemáticas, historia, biología y mecánica industrial y automotriz, ... yo estaba de par a par trabajando con el profe de historia, el profe de ciencias (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

La tercera etapa corresponde a la pandemia por COVID-19 y las consecuencias posteriores. Una situación crítica corresponde a la dificultad de comunicación entre los distintos equipos y departamentos del centro durante la pandemia y posterior a ella, por lo que se tomaron distintas acciones para facilitar la comunicación:

Con los jefes de especialidades tengo algunas reuniones regulares, comunicación directa acá en línea con nuestro grupo, visitas permanentes diariamente para estar mirando tareas que están previstas (Jefe de Especialidades, 17 de agosto de 2022).

Asimismo, tal y como lo relata el coordinador de innovación, la elaboración de guías y el trabajo colaborativo entre colegas tuvo especial relevancia durante la pandemia para enfrentar la continuidad de las clases de forma virtual. Sus conocimientos previos de informática contribuyeron a que asumiera un liderazgo en el montaje de una plataforma virtual para el centro educativo:

Ahí empezamos a configurar un poco entre todos, estaban todos los funcionarios acá, veamos por departamento que se va a trabajar (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

Los desafíos futuros son variados, pues la pandemia dejó en evidencia una nueva forma de funcionar y nuevas formas de organización relacionadas con la denominada revolución industrial 4.0, en donde las tecnologías juegan un rol central además del desarrollo de habilidades blandas y una apertura hacia el cambio permanente:

Los profesores, ... están muy abiertos a querer recibir esta renovación y va de la mano con una renovación más pedagógica, desde la didáctica, desde las metodologías que, si bien no es tan tecnológica, pero como que se alinea en el mismo discurso de la innovación (Coordinador de Innovación, comunicación personal, 28 de diciembre de 2022).

3.4. Relación de hitos personales y organizacionales con las prácticas identificadas

Al unir los distintos elementos de las narraciones se observan elementos que permiten relacionar los hitos personales y organizacionales con la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido. En primer lugar, se distingue que los entrevistados poseen una vasta trayectoria profesional, lo que ha facilitado el desempeño del cargo. Las trayectorias personales y profesionales se relacionan con la educación y liderazgo en distintos contextos familiares y laborales. El jefe docente como profesor, el jefe de especialidades como instructor, el coordinador de innovación como jefe de departamento y coordinador de proyectos ABP, y el director como religioso y director.

En segundo lugar, se destaca que los cuatro entrevistados tienen una visión propia de lo que significa el liderazgo distribuido, expresados de distintas maneras, pero con la misma lógica de base. La comunidad que avanza en conjunto, el sistema que se retroalimenta, la ola que arrastra y la orquesta, son una manera de ver que el liderazgo distribuido es fundamental. El centro educativo es entendido como una comunidad que avanza en el logro de las metas propuestas, no solo mediante la delegación de tareas, sino que entendiendo que cada miembro de la comunidad tiene algo que aportar desde su posición, en donde la comunicación y la confianza en el otro es clave.

Al vincular los hitos personales y organizacionales con las prácticas de liderazgo distribuido, se evidencia que para la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido no solo se debe contar con un conocimiento sobre estas, sino que el contexto educativo y los recursos personales de los miembros que ejercen el liderazgo son fundamentales. En este caso, los conocimientos profesionales adquiridos por las experiencias previas de los actores fueron clave para el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido como rediseñar la organización y desarrollar a personas. Además, el contexto particular del centro investigado ha ido marcando cierta orientación de qué prácticas implementar. Por tanto, para comprender la adquisición de estas prácticas no se puede dejar de pensar en lo personal y en lo situacional (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Prácticas de liderazgo, hitos organizacionales e hitos personales,

	ETAPA 1: 2010-2015	ETAPA 2: 2016-2019	ETAPA 3: 2020-2022
Practica Liderazgo Distribuido	Rediseñar la Organización: gestión de la participación	Desarrollar las capacidades profesionales: apoyo a la innovación pedagógica	Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje: apoyo personal y profesional
Hitos Organizacionales	Conformación de equipos de trabajo: profesionalización	Metodologías innovadoras: ABP	Pandemia y nuevos desafíos de la post-pandemia
Hitos Personales	Conocimientos profesionales previos: habilidades para trabajar en equipo	Conocimientos en metodologías de enseñanza y aprendizaje: actitudes positivas hacia el cambio educativo.	Conocimientos profesionales en TIC's: valores compartidos respecto al liderazgo distribuido

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva temporal, se distinguen tres etapas que se superponen, complementan y generan una creciente cultura de colaboración y liderazgo distribuido. En una primera etapa, asociada a la llegada de un nuevo director, se conforman equipos a nivel del equipo directivo y a nivel de departamentos y especialidades. El trabajo en equipo es facilitado por los recursos personales de directivos y docentes cuya

experiencia aporta habilidades que ayudan a instaurar una nueva cultura de trabajo colaborativo.

Una segunda etapa, asociada al desarrollo de capacidades profesionales, se caracteriza por el énfasis en la incorporación de metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para ello, recurren a los conocimientos profesionales previos, pero también se realiza un esfuerzo a nivel organizacional para capacitar a docentes en la metodología ABP. Los docentes capacitados se transforman en facilitadores al capacitar a otros docentes del centro educativo. De este modo la metodología ABP pudo ser incorporada progresivamente en todas las asignaturas mediante la implementación de proyectos interdisciplinarios.

Finalmente, la tercera etapa viene caracterizada por la pandemia COVID-19 y los desafíos posteriores a la pandemia que caracterizan la etapa actual. Durante esta etapa se toma conciencia de la importancia del apoyo no solo profesional entre los miembros de los distintos equipos, sino del apoyo personal y socioemocional. En esta última etapa, cobra especial relevancia lo aprendido en las etapas anteriores, siendo la confianza lo más relevante para enfrentar los desafíos asociados a la pandemia.

4. Discusión y conclusiones

A partir del análisis narrativo se pudo establecer que no se puede entender la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido sin apelar a las historias personales del equipo directivo y a los hitos que enfrenta el centro educativo en su desarrollo.

En este caso, los directivos avanzan en sus prácticas de liderazgo distribuido a partir de sus experiencias previas, es decir, la experiencia como profesor en formación profesional del jefe docente, la experiencia en el extranjero del jefe de especialidades, la experiencia en informática y como profesor de matemáticas del coordinador de innovación, y la experiencia en el sacerdocio y en colegios de alto rendimiento del director. Estas experiencias profesionales previas generan una perspectiva y una forma de ver el mundo, que se traspa a la temporalidad actual en el centro educativo. Por otro lado, la experiencia no profesional también forma parte de los saberes y conocimientos, es decir, experiencias personales como el mudarse de ciudad o país, el conformar una familia o el integrarse a una nueva comunidad, potencian el vínculo entre el aprendizaje adquirido y la práctica efectuada a diario.

La interpretación propuesta avanza en incorporar no solo dimensiones técnicas o habilidades relacionales en la formación de equipos directivos, sino que también fondos de conocimientos que cada sujeto trae consigo. La noción de fondos de conocimiento alude a la incorporación y valorización del saber del individuo y los grupos familiares, laborales u otros, tanto en el currículo de las escuelas como en el quehacer de sus docentes (González et al., 2005). Por esto, la educación y formación de personas no puede excluir las experiencias, cultura y vivencias, sino más bien incorporar la diversidad como fuente de aprendizaje para todos. Desde nuestra perspectiva, tal y como se argumentó respecto a las teorías esencialistas del liderazgo,

no es posible fijar de antemano las características centrales de los líderes, pues se entiende el liderazgo distribuido como un proceso en curso y desarrollo constante.

Igualmente, las características organizacionales son relevantes en la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido, ya que enmarcan y encaminan lo que es necesario hacer para que el centro educativo avance. Es decir, los hitos organizacionales generan acciones que responden a la situación específica del centro educativo, efectuando así, prácticas de liderazgo efectivas. Esto se relaciona con un liderazgo contingente, el que precisa las ventajas de adaptar estilos de liderazgo a una situación específica, en vez de aplicar un único estilo a todas las situaciones del contexto escolar (Bush, 2019). El liderazgo contingente, de acuerdo a los resultados del presente estudio, se puede apreciar en las distintas etapas reportadas en donde los hitos personales y organizacionales se entrelazan con las prácticas de liderazgo distribuido dando respuesta a los distintos requerimientos del entorno.

Respecto a las prácticas de liderazgo distribuido se identificaron: rediseñar la organización, desarrollar las capacidades profesionales asociadas a la innovación pedagógica, liderar procesos de enseñanza y aprendizaje. El rediseño de la organización supone un aspecto fundamental para una mayor distribución del liderazgo. Las políticas educativas suelen enfatizar la necesidad de un liderazgo pedagógico, cuyo objetivo es apoyar el trabajo de los profesores, fortaleciendo sus capacidades, condiciones de trabajo y motivación (Leithwood et al., 2006). Sin embargo, en la práctica se observa un rol de tipo gerencial caracterizado por un trabajo individual, una orientación a cumplir con indicadores de corto plazo, en donde la responsabilidad última recae en la figura del director del centro educativo (Campos et al., 2019). El contar con estructuras menos jerárquicas y más participativas que favorezcan la distribución del liderazgo aparece como un factor esencial para el mejoramiento educativo. El liderazgo distribuido, la cultura colaborativa y la innovación educativa tienen impacto en el desarrollo profesional docente y en el aprendizaje del estudiantado (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022).

La innovación pedagógica y el desarrollo profesional estaría asociado también a la participación de los centros educativos en redes educativas orientadas a la mejora y la innovación. La participación en este tipo de instancias supone una reconfiguración del trabajo y de la organización mediante una reflexión acerca de principios de cooperación y compromiso que supone una nueva forma de aprender tanto de la institución como de docentes y estudiantes (Hernández de la Torre y Navarro, 2018).

Por otro lado, un desafío importante en la formación profesional es el desarrollar capacidades profesionales para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan una mayor vinculación con el sector productivo y con el territorio (Bravo-Rojas et al., 2021). A diferencia de la educación secundaria tradicional, la formación profesional tiene entre sus objetivos el desarrollo de competencias que faciliten la pronta inserción laboral del estudiantado. El liderazgo distribuido y el trabajar en equipo son competencias no solo necesarias en directivos y docentes sino también en los propios estudiantes y su futuro desempeño laboral.

Se concluye, entonces, que los hitos personales de los integrantes del equipo directivo, es decir, sus fondos de conocimiento, más los hitos organizacionales del centro educativo; confluyen en la adquisición de prácticas de liderazgo distribuido: rediseñar la organización, desarrollar profesionales e innovar en procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia y conocimientos previos del equipo directivo, la flexibilidad y cultura de innovación característica del centro, son aspectos que configuran las prácticas de liderazgo también como algo singular. En este sentido, se destaca que lo diferente de las personas y de la organización marcan un valor en términos de mejoramiento escolar, pues lo diferente es lo que realmente responde a las necesidades de la comunidad educativa.

Este artículo contribuye a discutir las nociones hegemónicas y esencialistas del liderazgo en centros escolares, aportando nuevas conceptualizaciones. Lo anterior es de gran relevancia; puesto que la educación ha tendido a tecnificarse, intentando instalar “recetas” únicas que omiten las diferencias individuales. En un contexto de alta complejidad, donde la escuela se ve atravesada por fenómenos de segregación, de violencia, multiculturalidad e interdisciplinariedad, entre otros, se hace necesario ofrecer nuevas interpretaciones que integren las experiencias vitales de los actores educativos y que reconozcan y valoren estas diferencias.

Entre las limitaciones de este estudio encontramos el estudiar un solo centro de formación profesional con una trayectoria sostenida de mejoramiento. Futuros estudios deberían considerar un número mayor de centros de formación profesional con una mayor diversidad en cuanto a su dependencia y características demográficas. Por otro lado, sería interesante también considerar la voz de otros actores relevantes tales como docentes de formación general y de especialidad, estudiantes y otros centros de formación que den cuenta de la red de relaciones que conforman las prácticas de liderazgo distribuido.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Castro, S., Durán, V. & Maureira, O. (2022). *Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en Educación Media Técnico Profesional*. RIL Editores.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Ascorra, P. (2008). Liderazgo: De la posición a la relación. Una propuesta de análisis de los modelos teóricos y sus aplicaciones al contexto administrativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7(1), 60-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-52>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>

- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A. & Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/01/03_6869_Com_Mondaca_v46n12_9.pdf
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Bustos, N., Vanni, X. & Valenzuela, J. P. (2017). *Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño. Nota Técnica N°3 - 2017*. Líderes Educativos. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Campos, F., Valdés, R. & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 117-128. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N. & Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?"*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.
- Gherardi, S. (2009). Practice? It's a Matter of Taste! *Management Learning*, 40(5), 535-550. <https://doi.org/10.1177/1350507609340812>
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice-based study? Problems and Methods*. Edward Elgar Publishing.
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Grint, K. (1997). *Leadership: Classical, contemporary, and critical approaches*. Oxford Management Readers.
- Hernández de la Torre, E. & Navarro, M. J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. Um manual prático* (90-113). Editora Vozes.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.

- Midgley, N. (2006). El "vínculo inseparable entre la cura y la investigación": el estudio de casos clínicos como método de investigación psicoanalítica. *Revista de Psicoterapia Infantil*, 32(2), 122-147.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2015b). *Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio. Formación Diferenciada Técnico Profesional*. Ministerio de Educación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-EMTP-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*. Ministerio de Educación. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019*. Ministerio de educación. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe programas Liceos Bicentenarios*. Ministerio de Educación. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/07/Informe-Trimestral-Liceos-Bicentenario-Junio-2021.pdf>
- Obregón-Reyes, J. & Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, (7), 131-156. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64101>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales de educación*. Fundación SM. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
- Ortega-Rodríguez, P. J. & Pozuelos, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar. Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-189. <https://doi.org/10.5209/rced.70415>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. PNUD.
- Ramírez-Elías, A. & Arbesú-García, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Roberti, E., Jacinto, C. & Martínez, S. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de*

Currículum y Formación de Profesores, 26(3), 101-124.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22832>

Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Sevilla, M., & Sciaraffia, V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1-13.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015>

Tejero, C. (2021). Reconsiderando la visión del liderazgo: un acercamiento al liderazgo distribuido. En A. Sánchez (Coord.), *Repensando la gestión educativa: Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* (126-140). Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/182802/LIBRO%20ASPECTOS%20CLAVE.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>

Valiente, O., Sepúlveda, L. & Zancajo, A. (2021). Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964-2005). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 278-294.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>

Contribuciones del autor: Introducción y marco teórico B.Z., L.A. y P.A. Objetivos B.Z., L.A. y P.A. Revisión y análisis de instrumento B.Z., L.A. y P.A. Diseño Metodológico B.Z., L.A. y P.A. Producción de datos B.Z. y L.A. Análisis de datos B.Z., L.A. y P.A. Redacción de conclusión y discusión B.Z., L.A. y P.A. Revisión de referencias L.A.

Financiación: Investigación financiada por Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, proyectos FONDECYT 1210249 y FONDECYT 1230581. También agradecemos al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, proyecto SCIA ANID CIE 160009 y ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003

Agradecimientos: Se agradece el trabajo de edición realizado por Ana Pabla Valdebenito y la participación del equipo directivo del caso investigado.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso de investigación se ha llevado a cabo mediante los principios éticos determinados en el código ético de la EERA y, en especial, la Guía de Buenas prácticas de la Asociación británica de investigación

educativa BERA (<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>)

Cómo citar este artículo:

Zamora, B., Ahumada, L. y Ascorra, P. (2023). Prácticas de Liderazgo Distribuido en Centros Secundarios de Formación Profesional en Chile. Un Estudio De Caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 153-174. <https://doi.org.10.30827/profesorado.v27i3.27995>