

El liderazgo educativo en un Liceo Bicentenario de la región del Maule, Chile: un estudio de caso

Educational Leadership in a Bicentennial High School in the Maule Region, Chile: A Case Study

Isabel Rodríguez Pincheira* y Pablo Castillo Armijo**

RESUMEN

El presente estudio centró su atención en el tipo de liderazgo que se ejerce dentro de un proyecto de Liceo Bicentenario, reconocido por especialistas educativos como uno de los 100 liceos públicos con mejores desempeños académicos a nivel nacional. Bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, con un diseño de estudio de caso, se aplicaron entrevistas en profundidad al profesorado y miembros del equipo directivo que, junto a la revisión documental interna del centro, nos entregaron los siguientes resultados. Las diversas prácticas asociadas a procesos de excelencia pedagógicos que logra el profesorado con sus estudiantes responden a una cultura de mejora constante, influenciada por un estilo de liderazgo pedagógico y distribuido que impulsa todo el equipo directivo. Destaca que este tipo de cultura ha generado un clima de confianza y un trabajo de autoeficacia colectiva que es reconocido como sello identitario por toda la comunidad educativa y

Palabras clave:
Liderazgo pedagógico distribuido, proyecto de Liceos Bicentenarios, educación pública, estudio de caso.

* Directora del Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga de Linares-Chile. Doctora en Educación de la Universidad Internacional SEK, Magister en Dirección y Gestión Educativa, por la Universidad Católica del Maule. Magister en educación, mención Currículum de la Universidad La República. Profesora de Educación Tecnológica por la Universidad Católica del Maule. Contacto: rodriguez.isabel@liceovalentinletelier.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0781-212X>

** Investigador Núcleo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Conservación del Medio Ambiente y Patrimonio del Ñuble, Universidad Adventista de Chile. Rector Colegio Concepción Linares. Doctor en Educación y Sociedad, master en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa, licenciado en Educación (Universitat de Barcelona, España). Magister en Educación con mención Currículum, licenciado en Historia, profesor de Historia y Geografía (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). Contacto: pablo.castillo.armijo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

que hace que el profesorado se sienta orgulloso de pertenecer a la institución. Esta situación contribuye a un constante desarrollo profesional que permite aumentar sus dominios disciplinares y pedagógicos. Se destacan también las mentorías voluntarias entre pares y una eficiente gestión curricular de líderes intermedios. Finalmente, podemos mencionar que este proyecto de liceo bicentenario es reconocido por sus actores con la característica de inclusivo y no selectivo, apartándose de la idea original que se tiene de este tipo de proyectos educativos.

ABSTRACT

This study focused on the type of leadership exercised within a Bicentennial High School project, recognized by educational specialists as one of the 100 public high schools with the best academic performance at the national level. Through a case study design, in-depth interviews were conducted with teachers and the management team. The results were obtained through an internal documentary review of the school. The various practices associated with pedagogical excellence processes achieved by teachers with their students respond to a culture of constant improvement, influenced by a pedagogical and distributed leadership style promoted by the entire management team. It is worth mentioning that this particular type of culture has fostered an atmosphere of trust and collective self-confidence, which is acknowledged as a distinctive characteristic by the whole educational community. This, in turn, instills a sense of pride among the teaching staff, who feel privileged to be a part of the institution. This situation fosters constant professional development, which enhances disciplinary and pedagogical proficiency. Voluntary peer mentoring and an efficient curriculum management of intermediate leaders are also highlighted. Finally, this bicentennial high school project is recognized for being inclusive and non-selective, which departs from the original idea of this type of educational project.

Keywords:
Distributed pedagogical leadership, bicentennial high school project, public education, case study.

Introducción

Los esfuerzos por mejorar la calidad y equidad de la educación posicionan al liderazgo escolar como una de las variables que más inciden en los resultados de los estudiantes (Bush, 2019; Day et al., 2016; OCDE, 2016).

A partir de aquellas constataciones teóricas se despertó el interés por realizar una investigación que indague la realidad de una comunidad educativa que se distingue por la mejora sostenida y con un proyecto educativo de Liceo Bicentenario. Cabe mencionar que los Liceos Bicentenarios nacerán como un proyecto del primer Gobierno de centroderecha encabezado por Sebastián Piñera (2010-2014), y que se crearán siguiendo el modelo de los liceos emblemáticos, es decir, centros educativos selectivos que permiten a estudiantes de sectores municipales (clases bajas y medias bajas) una oportunidad de acceso a la Educación Superior vía mérito académico.

Esta idea originaria de seleccionar de estudiantes y agruparlos en liceos bicentenarios se mantendría hasta la dictación de la Ley de Inclusión Educativa n° 20.845 del año 2015, que pondría fin al lucro de la educación y a procesos de selección de estudiantes, aunque se mantendría una cuota de selectividad en liceos que se declarasen de alto rendimiento, entre ellos algunos de los liceos bicentenarios y liceos emblemáticos.

A pesar de esa restricción, el proyecto de Liceos Bicentenario ha sobrevivido a los cambios de Gobierno en la última década en Chile, y en los últimos años del segundo Gobierno del presidente Sebastián Piñera (2018-2022) fueron reforzados y aumentaron a más del doble.

En este contexto nos interesó analizar el liderazgo educativo que se realiza en uno de estos liceos bicentenarios, que por investigaciones anteriores (Bellei et al., 2020) lo destacan como un proyecto educativo exitoso en cuanto a resultados académicos.

Nos planteamos, por tanto, indagar –desde las voces de los propios actores (directivos/as, profesores/as y jefes/as de Departamento)– las percepciones que tienen sobre el fenómeno del liderazgo educativo en una cultura escolar con características propias y que obtiene buenos resultados en mediciones de calidad educativas externas.

Marco teórico

Importancia social, política y ética del liderazgo educativo

El Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) señala que un buen liderazgo escolar es un factor determinante de la calidad de la educación, para lo que se deben seleccionar y formar excelentes directivos. Por su parte, el informe TALIS (OCDE, 2009) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje del alumnado. Según Spillane y Ortiz (2018), el liderazgo y la gestión escolar son claves para mantener la calidad de la enseñanza, liderar la mejora y alcanzar los resultados escolares esperados.

Siguiendo la tendencia internacional, el liderazgo escolar en Chile ha sido reconocido como un factor clave para la mejora escolar y de los resultados de aprendizaje (Cancino & Monrroy, 2017; Weinstein y Hernández, 2016; Weinstein & Hernández Vejar, 2014).

Sin embargo, aunque se ha investigado bastante la relación entre liderazgo y gestión como elementos claves para alcanzar la calidad de la enseñanza, aún se desconocen otros factores internos y externos a la escuela que puedan incidir positivamente sobre la mejora de la educación, ya que con cada política pública que impulsan los respectivos Gobiernos se generan nuevas brechas para seguir investigando.

Para abordar la justificación de la presente investigación, nos basaremos en tres grandes dimensiones: social, política y ética.

Desde la *dimensión social*, encontramos que es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo (Leithwood et al., 2004). El liderazgo es un proceso social que ejerce influencia sobre otros en torno a metas compartidas, independiente de la posición formal, aun cuando desde esta se puede ejercer mejor esa influencia (Louis et al., 2010). Según Bolívar (2013), de lo que se trata es de “garantizar una educación de buena calidad para el conjunto de la población, para lo que es necesario romper con el determinismo social de los resultados de aprendizaje” (p. 218), pues “una educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas” (p. 141). Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer que cada escuela sea una

buena escuela. Además, en los estudios de desempeño, la evidencia indica que es imposible iniciar procesos de mejoramiento sostenido si no existe un fuerte liderazgo directivo (Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010).

La misma situación se observa en países desarrollados como en vías de desarrollo, como en el caso chileno (Vanni et al., 2018). Y como una manera de mitigar la segregación social, es un imperativo social que los conocimientos y las buenas prácticas se irradien a otras escuelas como elementos interconectados y de influencia mutua desde y hacia la comunidad.

Desde la *dimensión política*, el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de los países integrantes de la OCDE y se ha transformado en una prioridad en las agendas que atraviesan a las escuelas y a los sistemas iberoamericanos (Ahumada et al., 2016; Murillo, 2008; Pont et al., 2008). Desde hace ya más de dos décadas, la investigación educativa ha venido relevando la importancia del liderazgo directivo como factor intraescuela, crítico para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Barber & Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2006).

En nuestro país, atendiendo a los cambios y nuevas demandas que se formulan al sistema educativo, fue necesaria una reformulación, y es así como surge el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), con la finalidad de que los equipos directivos de las escuelas chilenas contaran con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas, en particular porque la dimensión liderazgo es esencial para avanzar hacia una educación de mejores resultados de aprendizaje.

La política educativa nacional ha ido dando cada vez más centralidad a las y los directores escolares, y en esa misma línea el Mineduc creará en el año 2015 dos Centros de Investigación de Liderazgo Escolar a nivel universitario. Estas iniciativas pretenden fortalecer las capacidades de las y los directivos escolares para movilizar el cambio y la mejora educativa (Muñoz et al., 2019). Así también, varios países han definido estándares o marcos orientadores respecto a lo que se espera de los y las líderes escolares (OCDE, 2012). Lo anterior obliga a investigar para desarrollar y potenciar las capacidades de las y los directivos

escolares, quienes suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas y se les atribuye un rol decisivo para el éxito (o fracaso) de dichas iniciativas en las escuelas que conducen (Fullan, 2002).

Finalmente, desde la *dimensión ética*, sostenemos que los procesos de mejora educativa son un asunto de justicia social que remite a valores como igualdad, democracia, inclusión y participación; todo ello implica desplegar un liderazgo justo y moral que beneficie a todos y todas, tanto en el presente como en el futuro (Hargreaves & Fink, 2006).

A nivel global se sabe que cuando el foco del mejoramiento educativo se sitúa a nivel del sistema, y no en sus unidades individuales, es posible desarrollar reformas y políticas educativas que promuevan tanto calidad como equidad (Pino et al., 2018).

Sin embargo, es necesario un cambio cultural que requiere del desarrollo de capacidades de liderazgo especializadas para crear, mantener y proyectar redes entre establecimientos educativos, donde se desarrolle un compromiso colectivo por la mejora escolar bajo un enfoque de justicia social (Díaz-Gibson et al., 2017; Earl & Katz, 2007; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

En este contexto, surge una capacidad de liderazgo educativo extendida que se conoce en la literatura como liderazgo sistémico (Hopkins, 2009), y que es puesta en práctica a través de las acciones de líderes escolares para promover el aprendizaje de todo el estudiantado de su territorio, más allá de los muros de sus escuelas y liceos, contribuyendo al mejoramiento educativo sistémico (Hopkins & Higham, 2007; Pont et al., 2008; Schley & Schratz, 2011).

Como podemos apreciar, el liderazgo educativo presenta una marcada importancia para la mejora de nuestro sistema educativo y en particular de ciertas políticas educativas, como el proyecto que presentamos a continuación.

Programa Liceos Bicentenario en Chile

Los Liceos Bicentenario son un grupo de establecimientos educacionales que imparten Educación Media en algunas de las tres modalidades (humanista-científico, técnico-profesional y artística) y que comparten cinco principios de excelencia para alcanzar una educación de calidad: altas expectativas, foco en los aprendizajes, nivelación

de aprendizajes y reenseñanza, libertad y autonomía y, por último, liderazgo directivo (Mineduc, 2021):

a) Altas expectativas:

Adscribir al modelo de Liceo Bicentenario significa que todos y todas quienes forman parte de la comunidad escolar –directivos/as, docentes, apoderados/as, funcionarios/as y estudiantes– desarrollan el convencimiento de que es posible buscar y alcanzar la excelencia, de que todas las metas se pueden lograr con determinación y trabajo, y que el establecimiento orientado a la mejora puede, efectivamente, transformar la realidad escolar a una de excelencia en el corto plazo [...] La cultura de altas expectativas es una palanca de cambio potente, la cual se debe trabajar día a día. Esto implica ser exigentes y estrictos, entregar refuerzos positivos y construir vínculos socioemocionales con los estudiantes. (Mineduc, 2021, p. 25)

b) Foco en los aprendizajes:

En los Liceos Bicentenario siempre se ha planteado que la sala de clases es un lugar sagrado donde se generan los grandes cambios en la vida de los estudiantes. Más aún, en contextos vulnerables, el vínculo que construye un profesor con sus estudiantes y las instancias de aprendizajes significativos, pueden llegar a cambiar la trayectoria esperada del futuro de los alumnos. (Mineduc, 2021, p. 26)

c) Nivelación de aprendizajes y reenseñanza:

Al hacer un diagnóstico de los conocimientos que tienen los estudiantes cuando inician un año escolar, se ha visto que traen una gran cantidad de vacíos que los atrasa entre dos o tres años respecto a los conocimientos que deberían dominar según el currículum nacional. Esto ha levantado la necesidad de realizar nivelación de aprendizajes antes de comenzar cualquier unidad o contenido nuevo [...] como indicador para asegurar excelencia, los Liceos Bicentenario tienen la regla del 80 % de logro. Esta consiste en que para cada unidad que se enseña en Matemática y Lenguaje, los estudiantes deben obtener, al menos, un 80 % de logro antes de poder pasar a la siguiente unidad. (Mineduc, 2021, p. 27)

d) Libertad y autonomía:

Este pilar, que surge a partir del principio de la “libertad de cátedra”, se basa en la convicción de que la autonomía de los establecimientos

es un valor que se debe defender y es fundamental para mejorar el sistema educativo, porque valora el contexto de cada establecimiento, con su historia, sus necesidades y experiencias. (Mineduc, 2021, p. 29)

e) Liderazgo directivo:

Este fundamento orienta a los líderes de los Liceos Bicentenario a ser capaces de consolidar un modelo de gestión educativa que establezca objetivos y expectativas, asigne recursos de manera estratégica, asegure una enseñanza de calidad, lidere el aprendizaje y formación docente. Asegurando siempre un entorno ordenado y seguro [...] un liderazgo directivo se manifiesta en la cultura de orden y responsabilidad que se va construyendo en el establecimiento. Se instalan prácticas y rutinas que ayudan a aprovechar efectivamente el tiempo para aprender, crear hábitos, trabajar habilidades y desarrollar vínculos que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. (Mineduc, 2021, p. 31)

La Educación Media, más que ningún otro nivel educativo, está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen: pretende ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de la juventud y aliñada con las demandas sociales (Bellei et al., 2020). Surge así, durante el primer periodo presidencial de Sebastián Piñera, el proyecto denominado Liceos Bicentenario para Chile, que se enfrenta a algunas de estas tensiones.

El proyecto original de Liceos Bicentenario pretendía que un grupo de 60 liceos ubicados en regiones se convirtieran en liceos emblemáticos, siguiendo el modelo del Instituto Nacional, Liceo 1 Javiera Carrera, Liceo Carmela Carvajal o Internado Nacional Barros Arana (INBA), entre otros. Estos liceos públicos son considerados como emblemáticos porque históricamente han alcanzado altos niveles de calidad educativa y alta movilidad social.

A principios del siglo XXI, los liceos emblemáticos adquirirán un protagonismo inusitado y se transformarán en el estandarte de diversas demandas relativas a una mayor calidad y equidad del sistema público escolar. La división típica de la educación más elitista en Chile, que separaba a los colegios particulares pagados católicos y la élite que se educaba en los liceos emblemáticos, seguía imperando; por lo tan-

to, de alguna manera, el proyecto Liceos de Excelencia Bicentenario apuntaría a romper este reducido círculo.

En el nacimiento de la idea encontramos a personeros políticos y pedagogos intentando materializar la ambiciosa iniciativa de replicar el Instituto Nacional, reconocida cuna de gobernantes, estadistas e intelectuales chilenos. Restaurar en gloria y majestad el gran liceo chileno de todos los tiempos es el propósito explícito de este proyecto, volver a tener en Chile grandes liceos de excelencia, donde se acoja a los jóvenes talentosos y con ganas de estudiar (Leiva, 2012b).

Al examinar los orígenes y fundamentos de la creación de los liceos bicentenario, encontramos que entre sus principios declaran que estos establecimientos fueron hechos para las personas pobres, no para las ricas. Y como segundo fundamento es que estaban destinados a restituir “el gran liceo chileno de todos los tiempos”, aquel donde se formaba a quienes iban a liderar la economía, la política, las artes y las ciencias. El tercer fundamento es que todo esto se haría con un modelo extraído de la rica tradición pedagógica chilena, a lo que se agregaba el aporte de proyectos modernos y exitosos (Leiva, 2012a).

Un liceo que adquiere el sello Bicentenario hace un compromiso con la calidad de la educación de su establecimiento, ya que toda la comunidad escolar comprende que un Liceo Bicentenario representa una oportunidad para sus estudiantes de manera integral (Mineduc, 2020).

El programa declara un foco en la calidad educativa, la instalación de competencias en equipos directivos, docentes y asistentes, hasta lograr la plena autonomía. Ofrecía la opción de adscribir al modelo o tomar un camino propio bajo el compromiso de obtener resultados académicos y formativos destacados, esto significaba que cada liceo debía situarse en el 10 % superior de resultados de la prueba SIMCE y 5 % de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La adjudicación del sello Bicentenario implica la firma de un convenio de desempeño que dura 8 años, periodo en el que el liceo se compromete en dos áreas de trabajo: la primera es el logro de los estándares de Liceos Bicentenario,¹ los que permiten establecer los niveles esperados

1 Cada dependencia tiene estándares compartidos como algunos específicos. Es así como modalidad de enseñanza humanista-científica y la modalidad artística poseen las

de calidad que los establecimientos deberán lograr, mantener y/o mejorar, y en segundo lugar los liceos seleccionados ejecutan un sistema de apoyo pedagógico que busca el mejoramiento de los aprendizajes de todo el alumnado. Durante todo el convenio, los establecimientos reciben asesoría de parte de la Coordinación Nacional de Liceos Bicentenario (CNLB), con los que mantienen un contacto directo y periódico, en el que se proporciona apoyo en términos de recursos para la enseñanza, evaluaciones y análisis del desempeño académico y formativo.

En la actualidad el proyecto de Liceos Bicentenario llega a 320 centros educativos en todo Chile: 127 son liceos humanista-científicos, 185 técnico-profesionales y 8 artísticos; y según su dependencia 193 son municipales, 21 de administración delegada, 89 particular subvencionados y 17 en manos de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (Mineduc, 2021, p. 17).

Desde la dimensión política existe la voluntad del actual Gobierno del presidente Gabriel Boric de respetar los acuerdos firmados y, por tanto, proseguir con el proyecto de Liceos Bicentenario a mediano plazo.

Metodología

Paradigma interpretativo

Nos enfocamos en el paradigma interpretativo, que busca la objetividad no en la cuantificación, verificación o contrastación numérica del dato, sino que busca un significado intersubjetivo. Este paradigma considera la realidad de manera holística, divergente y global. No pretende la generalización, trata de comprender la realidad como un todo unificado (Ballester et al., 2014; Pérez Serrano, 2004).

Diseño metodológico a partir de un estudio de caso

Siguiendo los postulados entregados por Stake (1999), el estudio de caso busca adentrarse en los detalles de las interacciones de los actores en sus contextos naturales. La premisa básica para comenzar a

dimensiones: Calidad de los aprendizajes y Vinculación con la Educación Superior, con indicadores casi idénticos, pero en el caso de la enseñanza técnico-profesional posee las dos dimensiones antes señaladas, y se agrega una tercera: Vinculación con el mundo productivo. Para profundizar en los indicadores y estándares de las dimensiones según dependencia, véase <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/estandares/>

estudiar un caso es que posea significancia y relevancia en sí mismo, ya que, “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16) y que requiere una labor de profundización para ser develado y comprendido.

Características del caso de estudio

El Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga es un establecimiento de excelencia académica, emblemático, con 146 años de vida, ubicado en Linares, es uno entre cuatro planteles públicos, y el primero y único en alcanzar el estatus de Bicentenario en la comuna. De dependencia municipal y modalidad científico-humanista, ofrece educación desde séptimo año básico hasta cuarto año medio.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara en el año 2019 una dotación docente de 65 profesores/as, 11 directivos/as, 5 asistentes profesionales y 56 asistentes de la educación no profesionales, para atender a 1.427 estudiantes distribuidos en 44 cursos, en Jornada Escolar Completa (JEC).

El promedio de estudiantes por curso es de 33 alumnas/os en cada uno. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de Enseñanza Básica es de 90,64 %, y en Enseñanza Media llega a 91,97 %; casi el 60 % del estudiantado tiene calidad de prioritario en la ficha de caracterización social, es decir, pertenecen a las familias más vulnerables de la población chilena.

Instrumentación e informantes

En primer lugar, se procedió a la aplicación de un cuestionario para todos los actores que tuviesen un rol docente o cargo de responsabilidad directiva. El tipo de pregunta formulada fue abierta, con el objetivo de diagnosticar el fenómeno del liderazgo desde la perspectiva de los y las informantes claves.

En segundo lugar, se efectuó la revisión de documentos internos a partir de una matriz temática donde se agruparon por enunciados los hallazgos más recurrentes, lo que permitió una mejor triangulación de la información.

En tercer lugar, se procedió a diseñar, validar por expertos y aplicar las entrevistas en profundidad. El “guion de entrevista a directivos” se fue

transformando al tiempo de ser aplicado, fruto del diálogo entre los actores, por lo que se le agregaron preguntas mientras avanzaba el proceso.

En cuarto lugar, se realizó un grupo de discusión con el profesorado sin cargo ni rol de liderazgo, como forma de contrastar las apreciaciones de las personas entrevistadas.

Finalmente, en quinto lugar, como forma de complementar los datos obtenidos, se recurrió, en tres casos, a la técnica de pregunta aclaratoria, pues luego de analizar los diálogos del grupo de discusión, surgieron dudas ante respuestas inespecíficas, incompletas o contradictorias. En esos tres casos, se pidió por escrito que las y los informantes del grupo de discusión respondieran la pregunta aclaratoria. Como se puede apreciar, el diseño de instrumentos va de la mano con un enfoque de investigación bien definido y con instrumentos de recolección de información secuenciales y emergentes, lo que permitió profundizar y llegar a resultados óptimos.

Se utilizaron variados instrumentos para favorecer la triangulación de la información (ver tabla 1):

Tabla 1.
Instrumentos de recolección de información

INSTRUMENTOS	INFORMANTES
1° Cuestionario	Aplicación de cuestionarios a 7 jefes/as de Departamento. Autoaplicación de cuestionario a 6 directivos/as.
2° Revisión documental	Indagación histórica del liceo contenida en Biblioteca Patrimonial Valentín Letelier. Revisión de documentación oficial publicada en las redes sociales del liceo y en los archivos facilitados por el equipo directivo. Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), Reglamento interno, Convenio de desempeño directivo (2016-2021), Actas de reuniones de equipo directivo, Consejo escolar y Consejo de profesores/as.
3° Entrevista en profundidad	Dos entrevistas en profundidad a integrantes voluntarios/as del equipo directivo.
4° Grupo de discusión	Un grupo de discusión de profesores/as, integrado por 6 docentes voluntarios/as.
5° Pregunta aclaratoria	Cinco preguntas aclaratorias a docentes, directivos/as y exdirectivos/as.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Análisis de la información

El procedimiento de análisis de la información recogida en el grupo de discusión, entrevista en profundidad y pregunta aclaratoria consistió en la grabación, transcripción y devolución a los y las informantes para recibir la retroalimentación respectiva.

Una vez que se obtuvieron todos los datos, se ingresaron en formato de texto al programa de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 8.0 con la finalidad de categorizar la información. Para arribar a cada categoría se utilizó el método de recurrencia por unidades de significados (US).

Se obtuvieron 6 categorías y 16 subcategorías que fueron analizadas a la luz de las voces de los actores y trianguladas con aspectos teóricos para darle el nombre final a cada categoría y subcategoría.

Tabla 2.
Categorías y subcategorías del estudio

Categorías	Frecuencia unidades de significado
Categoría 1: Competencias de las y los líderes	
Subcat. 1.1: Competencias blandas	48 (US)
Subcat. 1.2: Competencias duras	
Categoría 2: Organización y gestión del liderazgo	
Subcat. 2.1: Clima organizacional positivo	36 (US)
Subcat. 2.2: Cultura colaborativa	
Subcat. 2.3: Excelencia y altas expectativas	
Categoría 3: Necesidades formativas y desafíos	
Subcat. 3.1: Fortalecer la educación inclusiva	17 (US)
Subcat. 3.2: Gestión curricular y pedagógica	
Subcat. 3.3: Potenciar la formación de nuevos líderes	
Subcat. 3.4: Fomentar la articulación interdepartamental	
Categoría 4: Liderazgo pedagógico	
Subcat. 4.1: Desarrollo profesional docente	20 (US)
Subcat. 4.2: Manejo disciplinar docente	
Subcat. 4.3: Autonomía docente	
Categoría 5: Liderazgo distribuido	
Subcat. 5.1: La confianza al centro del liderazgo distribuido	18 (US)
Subcat. 5.2: Evaluación para la mejora continua	
Categoría 6: Identidad y sentido de pertenencia con el proyecto educativo	
Subcat. 6.1 Identidad con la figura de Valentín Letelier	16 (US)
Subcat. 6.2 Identidad y sentido de pertenencia de estudiantes	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Características y atributos de los y las participantes

La población en estudio está conformada por integrantes y exintegrantes de la comunidad educativa. Los actores seleccionados como grupos o sujetos fueron considerados informantes clave en cada caso, detallando los siguientes atributos:

- Profesionales de la educación que se desempeñan como profesores y profesoras de aula, con al menos un año de trabajo permanente.
- Los miembros del actual equipo técnico y directivo del establecimiento.
- Jefes/as de Departamento con al menos dos años de experiencia en el cargo.

Contamos con la colaboración interna de las y los directivos a cargo de cada unidad para socializar la idea de contribuir como participantes tanto para las entrevistas en profundidad como para la realización del grupo de discusión, responder el cuestionario autoaplicado y a la pregunta aclaratoria sin existir ningún inconveniente al respecto.

Rigor científico

En primer lugar, accedimos al campo específico (liceo) buscando el conocimiento y comprensión de los factores retrospectivos que hoy conforman la cultura e historia de este liceo bicentenario emblemático, como plantea Eisner (1998) “los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significados” (p. 53). En segundo lugar, fue necesario recurrir a la triangulación de datos o fuentes de información Denzin (1984).

Ética de la investigación

Se usó el consentimiento informado de todos los actores que aportaron información, además se utilizó el anonimato de todas y todos los participantes y el grupo de discusión. También se aplicaron todos los protocolos para asegurar rigor científico en la validación de instrumentos, efectuada por dos expertos en liderazgo educativo. Finalmente, se adhiere a la declaración de Singapur del año 2010 sobre la ética de toda investigación.

Resultados de la investigación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la recolección de información perteneciente al cuestionario autoaplicado, grupo de discusión de profesores/as, entrevistas en profundidad y preguntas aclaratorias. Los resultados a discutir se circunscriben a las siguientes categorías obtenidas:

Competencias blandas y duras de las y los líderes

Los actores asocian las *habilidades blandas* con capacidades socioemocionales y elementos de la estructura de la personalidad de las y los líderes, como el compromiso, la conciencia, la capacidad reflexiva, vocación, pasión por lo que hacen los y las líderes, así como la confianza y la autonomía en el trabajo docente. “En el caso de las y los líderes, una de las características más acentuadas que yo veo, es el compromiso que tienen con el Liceo” (Grupo de discusión, 2:25).

También relevan el compromiso, el buen trato hacia las personas y la motivación previa al logro de metas u objetivos como características importantes en las y los líderes, la escucha activa para afrontar problemas, que se puede entender como una buena comunicación a las formas asertivas con que entregan los mensajes.

Las *habilidades duras* son comprendidas como competencias técnicas o disciplinarias y la preparación o desarrollo profesional docente para ejercer un cargo directivo, producto del estudio y preparación en posgrados, diplomados o formación continua.

Las competencias duras son desarrolladas de manera individual y ellas aportan a la mejora institucional: “Se potencia al máximo las habilidades o competencias que tiene cada persona con el fin de aportar al mejoramiento institucional” (DD5).

Algunas competencias duras son la capacidad para conformar equipos de trabajo, detectando las habilidades individuales, utilizar el talento individual para el logro de tareas colectivas, y habilidades para conocer la cultura (lenguaje, costumbres, ritos, creencias) sobre la base de que está construida una comunidad específica.

Organización y gestión del liderazgo educativo

Este resultado es entendido como un sistema de trabajo organizado, consolidado, riguroso y con una gestión interna en que cada miembro de la organización tiene claridad con respecto a sus roles; es un sistema eficiente que se enfoca en la mejora de los procesos: “Cada integrante del equipo de liderazgo tiene muy claro sus roles y compromisos asociados, logrando trabajar de una manera fluida, donde cada miembro se enfoca en un área clave del mejoramiento” (DD5).

También se hace mención, como elementos asociados a una buena organización y gestión del liderazgo, a la adecuada distribución de recursos económicos, así como la posibilidad de contar con el personal idóneo, y el aprovechamiento de la infraestructura disponible dentro de un adecuado nivel de control y monitoreo administrativo permite el desarrollo del proyecto educativo, y que las acciones intencionadas se transformen en objetivos institucionales estratégicos donde el fin último es de favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes.

La gestión institucional global es percibida como una serie de procesos organizados racionalmente que permiten el logro de objetivos y metas propuestas. Es un sistema de trabajo con claridad de los roles y responsabilidades de cada uno de los actores educativos y lo que se espera de su labor. Esta coherencia organizacional entre procesos y metas ha sido un factor decisivo para que el equipo directivo goce de la validación del resto de los actores educativos.

El liceo tiene una buena organización, así como una definición clara de su misión, visión y objetivos, los que son compartidos por la comunidad educativa; existe la autonomía para seleccionar las políticas, apoyos y recursos que estén en línea con lo que se busca como objetivo estratégico: potenciar los aprendizajes del estudiantado.

Destaca para ello un *clima organizacional positivo* que se traduce en buenas relaciones humanas, esto crea un buen ambiente de convivencia entre las y los integrantes de la comunidad educativa: “Una de las características que tiene el líder, en este caso nuestra líder, es buscar en todo momento un mejor clima, un buen ambiente de trabajo” (Grupo de discusión, profesores/as, 2:22).

Se deja entrever, según la comprensión de los actores, que cuando los y las líderes son capaces de cuidar y generar un buen ambiente de

trabajo, con armonía en las relaciones interpersonales, que se expresa en una preocupación psicosocial genuina por el bienestar por cada integrante de la comunidad.

Una instancia que favorece el clima organizacional positivo es el plan de reconocimiento al desempeño destacado de algunos miembros de la comunidad, que son reconocidos anualmente en una ceremonia pública. Además, el reconocimiento desde la dirección a través de correos o anotaciones de méritos individuales ayuda a fortalecer el compromiso, se refuerzan los lazos, la motivación y satisfacción profesional ante un trabajo bien ejecutado. Este plan de reconocimiento colabora en la retención de las personas más talentosas, fortalece los valores institucionales y genera un entorno laboral más positivo.

Este clima de confianza redundante en una *cultura colaborativa*, donde las y los participantes en este estudio asumen que un mayor grado de éxito lo obtienen todos y entre todos, lo que podría ser equivalente con el concepto de autoeficacia colectiva: “En nuestra organización se construye constantemente una cultura colaborativa, y todos somos responsables de los logros, cooperar con otros facilita nuestras funciones. Se incentiva la colaboración entre pares y promueve una cultura docente que valida su profesionalismo y autoeficacia colectiva” (DD5).

Finalmente, dentro de esta organización priman los metas de *Excellencia y Altas expectativas* en las labores de enseñanza y aprendizaje: “El hecho de aportar para que exista un clima de trabajo exigente y expresar altas expectativas sobre los funcionarios (as), con el fin de motivarlos a aprovechar sus potencialidades, me ha permitido que cada uno(a) de lo mejor de sí en camino de un objetivo común: nuestros(as) estudiantes” (JD6).

Estas expectativas docentes, que destacan los logros de los y las estudiantes para que lleguen a la Educación Superior, funciona como un indicador concreto de logro del liceo, y esto se convierte en movilizador principal del trabajo cotidiano del cuerpo docente.

Necesidades formativas

Las necesidades formativas detectadas se refieren a las brechas en la preparación profesional que el profesorado tiene y las competencias que deben desarrollar para la atención integral de los y las estudiantes.

Resaltan como subcategorías: la necesidad de fortalecer una educación mucho más inclusiva, la gestión curricular pedagógica y gestionar la convivencia escolar de la diversidad estudiantil, y la formación de nuevas y nuevos líderes.

La primera necesidad formativa es *fortalecer la educación inclusiva*, donde el liceo inicie procesos de fortalecimiento de una educación mucho más inclusiva, lo que representa uno de los desafíos principales y más sentidos por las y los participantes:

Pienso que hace falta desarrollar la diversidad de género, para saber cómo tratarlos, o sea, no tenemos que tratarlos distinto, tendríamos que asumirlo como algo natural. Pero, el colegio tiene que prepararse físicamente para ellos, porque no hay baños especiales, a lo mejor ellos tienen unos requerimientos especiales, y no hay como brindarles una comodidad, cuando hagan educación física, por ejemplo. (Entrevista a directivos/as, 3:46)

En los relatos encontramos que se repite el concepto de naturalizar la diversidad y la aceptación de la inclusión. En este relato en particular, el participante vincula la posibilidad que tienen las y los profesores de brindar más oportunidades de aprendizaje al alumnado más diverso.

La segunda necesidad de formación expresada es la *innovación didáctica con base en proyectos de aprendizaje*. Con esta metodología los y las estudiantes se benefician, pues podrían aprender de otro modo a través de la integración de varias asignaturas, obteniendo un aprendizaje más integrado y menos segmentado.

La pandemia o crisis sanitaria producida por el COVID-19 es vista como una oportunidad por parte del profesorado que interpela a cambiar las prácticas pedagógicas, modernizar el currículum y buscar formas de adecuarse a los cambios de contextos y estudiantado.

La tercera necesidad, y última, es *potenciar la formación de nuevas y nuevos líderes*, lo que es muy interesante, ya que habla de una comunidad educativa que busca la sustentabilidad de su proyecto, a partir de continuar con un estilo de liderazgo definido, lo que debe ser enseñado y traspasado adecuadamente.

Al consultar por la instancia de formación de nuevas y nuevos líderes o las percepciones de los y las participantes con respecto al camino

a seguir para convertirse en líder/esa, encontramos que consideran que el liderazgo es una habilidad entrenable, en que el ambiente y las personas que los rodean juegan un rol importante como variables influyentes y determinantes, siempre y cuando la persona tenga cierta disposición a avanzar desde la incompetencia inconsciente a la competencia consciente de ser líder o lideresa.

En el establecimiento, los y las profesoras señalan que existe motivación dirigida hacia docentes y no docentes para potenciar el liderazgo en cualquiera de sus funciones. Son las y los directivos quienes, sin imponer la autoridad, sino que entregando confianza en las capacidades individuales y colectivas, detectan e impulsan a otros a convertirse en líderes o lideresas.

Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010). Los principales aspectos del liderazgo pedagógico se asocian con promover el desarrollo profesional docente y manejo disciplinar docente.

En cuanto al *desarrollo profesional docente*, el profesorado reconoce que existe un plan de formación docente, este lo consideran deficiente. Esta deficiencia la perciben al darse cuenta de que efectivamente hay una línea de perfeccionamiento que los insta y convoca a tomar cursos que les permitan mejorar sus prácticas pedagógicas, pero esa línea de perfeccionamiento se desarrolla de manera individual más que colectiva

Surge así, entonces, la necesidad de implementar un Plan de Desarrollo Profesional Docente colegiado bajo la lógica de acompañamiento externo por otros organismos, por ejemplo, universidades con personas expertas en su área que entreguen conocimientos, pues ya cuentan con un amplio desarrollo profesional docente interno, que en algún momento llegará a su *peak* de posibilidades de innovación pedagógica.

Para avanzar en un mejor liderazgo pedagógico existe un *buen manejo disciplinar en todas y todos los docentes*, ya que el liceo posee muchos/as profesores/as evaluados/as como destacados/as y expertos/

as. Es tal la relevancia del dominio disciplinar docente para diseñar y hacer clases efectivas que los y las profesoras consideran esencial el estudio constante, la actualización de los conocimientos específicos y pedagógicos de la materia que enseñan y la necesidad de participar en la prueba nacional de evaluación docente, pues esa prueba es un indicador del nivel de dominio que tienen con respecto a la asignatura que enseñan.

Una de las claves del éxito del liderazgo pedagógico presente en el liceo es el desarrollo de una *autonomía docente creciente*, el que ha sido intencionado desde las y los líderes formales e informales, lo que ha logrado un mayor compromiso y responsabilidad por las decisiones pedagógicas implementadas.

Liderazgo distribuido

Al explorar las formas en que los actores perciben el liderazgo en el Liceo Bicentenario Valentín Letelier, encontramos que se trata de un estilo de liderazgo distribuido, que se complementa con el liderazgo pedagógico.

Los hallazgos informan una comprensión o visión del liderazgo como un atributo no exclusivo de las y los directivos o de un rol único que recae en una sola persona, sino que es una práctica extendida entre varios líderes que, a decir de Ahumada et al. (2017), son precisamente las características diferenciadoras de este caso de estudio: “Hay muchos líderes en el colegio, para que el colegio sea bicentenario, tenga buenos resultados, somos muchos líderes, y los líderes directivos están cuando hay dificultades” (Grupo de discusión, profesores, 2:26).

La distribución del liderazgo pone énfasis en una cultura de la escuela que promueve una participación más colectiva y democrática donde la responsabilidad es compartida: “Es un estilo distribuido, en donde todos los integrantes de la comunidad educativa conocen sus roles y se potencian al máximo las habilidades o competencias que tiene cada persona con el fin de aportar a un fin común: al mejoramiento institucional” (DD6).

La forma de organizar, de liderar esta organización escolar, es entendida por los y las participantes como una práctica extendida entre distintas personas ubicadas en la pirámide organizativa en distintas

posiciones, donde hay claridad en el papel que a cada uno le corresponde; de este modo, todos y todas ponen en juego su liderazgo más que un rol desarrollado desde los cargos formales.

Una de las características destacadas por los actores para conformar este liderazgo distribuido es *la confianza* en las capacidades docentes y directivas, pues genera un compromiso de los actores educativos más amplio. Es así como Montecinos y Uribe (2016) recomiendan a los equipos directivos menor énfasis en el control y otorgar más autonomía y responsabilidad profesional, confiando en las capacidades de docentes y directivos/as para mejorar los centros escolares.

También este centro educativo se distingue por considerar a la *evaluación parte de su mejora continua*: “Tenemos una evaluación permanente de los procesos con un alto grado de participación de los actores, que permite tanto su retroalimentación, como aplicar las mejoras correspondientes al proceso” (JD5).

Para ello, las y los participantes, en especial los y las directivas y jefas de Departamento, señalan que cada líder o lideresa tiene claridad con respecto a metas y planes de acción en que está instalada la evaluación continua bajo una retroalimentación de procesos que permitiría la mejora escolar.

La mejora continua tiene como objetivo final tributar a que las y los estudiantes aprendan más y mejor, lo que requiere desarrollar capacidades docentes y trabajo colaborativo. La mejora continua solo es posible bajo un liderazgo distribuido focalizado en el quehacer pedagógico.

Identidad y sentido de pertenencia con el proyecto educativo

En los relatos de las y los participantes encontramos tres elementos que caracterizan la identidad y que denominan identidad valentiniana: la historia y sus hitos, el *continuum* del proceso, y los sellos y valores de la institución.

El primer elemento característico de la identidad valentiniana es la historia e hitos del establecimiento que permea en cada uno de las y los integrantes de la comunidad: “Se entiende que estamos en la mejor institución educativa del Maule Sur y esa es la directriz de nuestro quehacer” (Pregunta aclaratoria profesor, 4).

Hay un segundo elemento en la construcción de la identidad valentiniana y que se ha intentado instalar a través del tiempo en un proceso continuo y de larga data, en sus distintos hitos y que la dirección actual logró agregar como su sello característico:

Me refiero al trabajo consciente de nuestra dirección actual, que buscó retomar el camino perdido y obviamente agregar su sello, que hoy lo conocemos como identidad valentiniana. El *continuum* como proceso, pues la identidad se consigue a través de un trabajo de larga data, que tiene hitos históricos y gestiones concretas que persiguen el logro de este objetivo. (Pregunta aclaratoria profesor, 4)

Y el tercer elemento constitutivo de la identidad valentiniana lo conforman los sellos y valores remitidos a la excelencia académica, identidad y sentido de pertenencia, prestigio y altas expectativas. En opinión de directivos/as, jefes/as de Departamento y profesores/as, resalta como un aspecto singular que distingue al establecimiento de otros de la comuna la excelencia académica, identidad, pertenencia y prestigio, sentimiento que permea a toda la comunidad, y se convierte en uno de sus sellos identitarios.

Discusión y conclusiones

Hoy en las escuelas es aconsejable tomar distancia de la percepción de un poder impositivo o de estructuras que puedan inhibir las opciones e iniciativas de los miembros de la comunidad escolar. Más bien, se trata de establecer un poder e influencia positiva que empodera y genera condiciones para favorecer la agencia de las personas y de la organización. No se trata de una perspectiva ingenua que no considera los obstáculos ni las frustraciones cotidianas que son parte de la experiencia colectiva y de condiciones de esfuerzo, sino que tener esperanza de que las tareas de enseñar y aprender serán el corazón de la escuela.

En el caso particular del proyecto de Liceos Bicentenario, estos, que en su mayoría son de dependencia municipal, prontamente serán traspasados a los Servicios Locales de Educación Pública. Creemos que es positivo que mantengan los pilares que los sustentan, como las altas expectativas, el foco en los aprendizajes, la autonomía y libertad de cátedra, la nivelación y reenseñanza y la presencia de un liderazgo directivo potente. Pero, también creemos que esas mismas caracterís-

ticas tendrían que ser igualmente exigibles a todos los liceos chilenos, independiente de si están o no adscritos a un proyecto bicentenario.

Podemos establecer que los relatos de los y las participantes del estudio de caso coinciden con las definiciones teóricas asociadas al liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido.

En cuanto al *liderazgo distribuido*, se describe con acepciones tales como compartido, colectivo, colaborativo, coliderazgo, disperso, emergente, en equipo o democrático, lo que lleva a establecer tres ideas fuerza para el caso estudiado:

- *Práctica extendida*: bajo la percepción de las y los participantes, la directora “permite” o genera las condiciones para que los y las líderes desarrollen su potencial, aporten sus ideas, iniciativas, tomen decisiones y creen soluciones. También lo consideran como un atributo que no es exclusivo del equipo directivo o una responsabilidad propia de una sola persona; los hallazgos evidencian que esta actuación se ha transformado en una práctica consolidada entre diversos actores y que tiene influencia sobre sus pares como docentes de asignatura, docentes jefes/as de curso, coordinadores/as y jefes/as de Departamento.
- *Confianza*: está al centro del liderazgo distribuido y, por tanto, este eje vertebrador lleva a sostener, sin temor a equivocarse, que “sin confianza no existe cohesión de equipo”, porque la confianza implica creer en las capacidades de las y los demás y, con ello, efectuar cambios profundos en la distribución del poder, control y autoridad en las organizaciones educativas.
- *Autoeficacia colectiva*: los actores sostienen que un mayor grado de éxito lo obtienen todas y todos y entre todos, lo que podría ser equivalente al concepto de autoeficacia colectiva. Esta connotación de trabajo comporta un componente comunitario que no todas las instituciones son capaces de desarrollar, por lo que creemos que es consecuencia de la instalación de prácticas de gestión eficiente, en un primer lugar, para luego llegar a construir esta verdadera comunidad autoeficaz.

En cuanto al *liderazgo pedagógico*, cinco son las conceptualizaciones subyacentes en los relatos:

- *Desarrollo profesional docente*: La organización favorece el desarrollo profesional docente, y los líderes motivan, facilitan y generan las condiciones para que se produzca, como la adaptación y liberación de horas en la carga académica para dedicar al estudio, reflexión pedagógica y perfeccionamiento sistemático del personal docente. Esta preocupación de los directivos por la preparación profesional continua, aumenta la motivación por mejorar la docencia, tiene múltiples beneficios, genera confianza y credibilidad en los líderes por parte de los liderados; y mayor responsabilidad, junto con un mayor compromiso de estos últimos, con el proyecto educativo.
- *Dominio disciplinar*: el conocimiento disciplinar profundo les permite hacer una transposición didáctica mucho más enriquecida y, por tanto, las y los docentes reconocen la experticia de sus pares en el ámbito pedagógico y dominio curricular de la disciplina que enseñan. Con este dominio disciplinar la tarea de enfocarse en los aprendizajes del estudiantado como mandata, uno de los pilares del proyecto de Liceos Bicentenario, es mucho más comprensible a la hora de analizar sus buenos resultados de mediciones externas.
- *Autonomía docente*: la encontramos asociada a la motivación que sienten los y las docentes al ser depositarias de la confianza del equipo directivo, lo que compromete a desarrollar su trabajo pedagógico con mayor libertad, pero bajo ciertos parámetros de calidad.
- *Mentorías voluntarias entre pares*: las y los profesores más avezados monitorean de manera voluntaria a los y las profesoras novelas. Esta descripción concuerda con las y los líderes pedagógicos que orientan, enseñan sus estrategias e impulsan a sus colegas que recién inician la carrera docente. Esta mentoría tiene el beneficio doble en que una o un aprendiz recibe un modelamiento práctico, no puramente teórico, y un o una profesora experimentada que deja su legado y ese -bagaje valioso no se pierde- hereda saberes, experiencias y consejos probados en su larga trayectoria.
- *Gestión curricular de las y los jefes de Departamento*: desde que el liceo ingresó al programa Bicentenario, el año 2011, se ha venido fortaleciendo la función técnico-pedagógica de los y las jefas de Departamento, a las que se les otorga tiempo no lectivo (40 % de la jornada), para cumplir con su rol.

Los líderes y lideresas educativas mayormente reconocidos son la jefa de UTP, inspectoría general, jefes/as de Departamento y directora, desde el aspecto formal de la organización, sin embargo, en gran medida se reconoce la existencia, surgimiento y desarrollo de líderes/as informales que, sin ostentar un cargo, ejercen poder e influencia sobre sus pares.

Finalmente, y como toda organización, este liceo no está exento de dificultades y desafíos por abordar. Es el caso puntual de nuestras y nuestros entrevistados, quienes resaltaron la necesidad de mayor participación, compromiso y liderazgo de las y los apoderados para ser corresponsables de la educación de sus hijos e hijas. Otra demanda sentida es la necesidad de instalar una política interna de fomento de nuevos liderazgos entre el profesorado para asegurar, en alguna medida, la sostenibilidad del proyecto Bicentenario.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, Á. y Pino, M. (2016). Informe técnico: Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? (Documento de trabajo n° 1). *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/2MVohJT>
- Ahumada, L., González, Á. y Pino, M. y Maureira O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. (Informe Técnico n° 7.). *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. UIB edicions. https://www.researchgate.net/publication/320830269_Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_educativa_2a_edicion
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. <https://mck.co/36FrZOQ>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). El liceo chileno en tiempos turbulentos. En C. Bellei, M. Contreras, J. P. Valenzuela y X. Vanni, *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?*. LOM ediciones.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa, (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 145-177). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bush, T. (2019). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 23-24). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cancino, V. y Monrroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Denzin, N. (1984). *The Research Act*. Prentice Hall.
- Díaz-Gibson, J., Civiš Zaragoza, M., Daly, Alan J., Longás Mayayo, J. y Riera Romani, J. (2017). Networked Leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1.040-1.059. Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Earl, L. M. y Katz, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239-258. Doi: <https://doi.org/10.1080/13632430701379503>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Fullan, M. (2002). The Change. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación. *Revista de educación*, (339), 43-582. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf
- Hopkins, D. (2009). *The Emergence of System Leadership*. National College for School Leadership. <https://bit.ly/3bgKoTg>
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System Leadership: Mapping the Landscape. *School Leadership & Management*, 2(27), 147-166.
- Leithwood, K., Seashore, K. Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. The Wallace Foundation. <http://hdl.handle.net/11299/2035>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Harris, A. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Reporte n° 800. Nottingham: National College for School.
- Leiva, R. (22 de octubre de 2012a). Liceos Bicentenario. *Diario El Mercurio*.
- Leiva, R. (2012b). *Liceos Bicentenario: definición y análisis del proyecto*. Mineduc, Secretaría Técnica.
- Ley n° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2019-04-25>
- Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3247/ProyectoEducativo3247.pdf>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, and the Wallace Foundation.
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

- Mineduc. (2020). *Programa Liceos Bicentenario 2018-2022*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/08/Programa-Liceos-Bicentenarios-final-2020.pdf>
- Mineduc. (2021). *Programa Liceos Bicentenario*. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/03/Programa-Liceos-Bicentenario-2021.pdf>
- Montecinos, C. y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de liderazgos para el aprendizaje en el siglo XXI, un enfoque sistémico*. Nota Técnica nº 1. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-1.pdf>
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 17(2), 43-65. <https://www.redalyc.org/journal/551/55166902003/html/>
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe* (pp. 17-47). OREALC-UNESCO y LLECE.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from Talis 2013*. OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Tomo I. La Muralla.
- Pino, M., González, Á. y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe técnico nº 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3pqZ737>

- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2018). *Improving School Leadership*. Volume 2. Case Studies on System Leadership. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1. Policy and Practice. OCDE Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Schley, W. y Schratz, M. (2011). Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools through System Leadership. En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 267-295). Springer.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2018). Distributed Perspective of Leadership and School Management: Crucial Elements and Implications. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 170-179. Doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. 2.ª ed. Morata.
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J. P. y Bellei, C. (2018). The Role of Leadership in Low-Performing Schools: The Chilean Case. En C. Meyes y M. Darwin (eds.), *School Turnaround and Reform*. Vol. 2. International Perspectives on Leading Low-Performing Schools (pp. 149-170). IAP.
- Weinstein, J. (2016). Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas. En J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela*. Ediciones Universidad Diego Portales-CEDLE.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2016). Birth Pains: Emerging School Leadership Policies in Eight School Systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3). Doi: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 13(3), 52-68. <https://bit.ly/3bl4NqA>