

Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido ¹

Remodeling the sense of leadership within contemporary school organizations: Distributed leadership perspective

Óscar MAUREIRA CABRERA¹, Sergio GARAY OÑATE²
y Pablo LÓPEZ ALFARO³

¹Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), ²Fundación Chile
y ³Universidad de Chile

Recibido: Noviembre 2014

Evaluado: Febrero 2015

Aceptado: Marzo 2015

Resumen

El liderazgo en las organizaciones escolares tiene una amplia base empírica y teórica que lo avala como factor de efectividad escolar. Alcanzando notoriedad por su estudio, programas de formación en políticas educativas y por sus efectos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Las interrogantes de la problemática de discusión y sistematización de conocimiento, en que se enmarca esta revisión, se manifiestan en responder cómo se ha reconfigurado el liderazgo educativo, las características que le han identificado y cuál enfoque emerge como referente de mejora escolar sostenible, para un contexto iberoamericano. Constatándose como resultado una alta referencia en torno al liderazgo distribuido y sus diferentes adjetivaciones, destacándolo como opción y estrategia para afrontar desafíos de calidad y equidad. No obstante, es baja la cantidad de investigaciones, a gran escala y comparativa, que relacione cualquiera de las interpretaciones del liderazgo distribuido con mejora de la eficacia escolar.

Palabras clave: liderazgo distribuido, liderazgo educativo, eficacia del centro de enseñanza, gestión escolar.

Abstract

Leadership within school organizations has a wide empirical and theoretical base supporting its significance and relevance in effectiveness at school, achieving notoriety for its study, training programs in educational policies and its impact on teaching and learning processes. Questions around the issue of discussion and systematization of knowledge, where this work is framed, are

¹ La revisión descrita fue realizada gracias al apoyo del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (FONDECYT) a través del proyecto N° 1130161: Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora

expressed as a response on how the educative leadership has been remodeled, what major features have essentially identified it and what approach is emerging as a reference for a sustained improvement at schools, for an Ibero-American context. Results show a high reference around distributed leadership and its different variations, highlighting it as an option and a strategy to address challenges of quality and equity. However, large scale and comparative research that relates any of the interpretations of distributed leadership with an improvement of school efficiency is scarce.

Keywords: distributed leadership, educative leadership, school effectiveness, school management.

Dirección y liderazgo escolar son factores que adquieren relevancia y pertinencia tanto en la investigación como también en políticas de mejoramiento e innovación de los sistemas educativos. La mayor autonomía y responsabilidad por los resultados escolares tiende a situarse progresivamente en las organizaciones educativas y en sus equipos directivos. Estudios han caracterizado en diversas variables a directores(as) e indagado sobre la percepción de la calidad de la gestión de sus procesos y nivel de resultados alcanzados por estos. En la literatura se destaca el liderazgo instruccional, como asimismo enfoques de liderazgos organizativos, especialmente el transformacional, contribuyendo ambos al esclarecimiento de formas de influencia en que se manifiesta tal liderazgo directivo. Últimamente, el liderazgo distribuido se ha constituido como idea, en una perspectiva teórica ilustrativa para profundizar más en la práctica del liderazgo que en la caracterización de roles de directores(as) o jefaturas. La presente revisión, basada en más de medio centenar de referencias, comienza con un apartado dedicado a precisar, cómo se ha conceptualizado el factor liderazgo en la organización escolar y qué diferencias posee con otros términos afines. Posteriormente, se describen argumentos asociados a fundamentar lo incompleto de situarse sólo en el componente individual y jerárquico en el estudio del liderazgo, dando paso a otras consideraciones teóricas y a la descripción de algunos resultados de una muestra de referencias empíricas que justifican una perspectiva más amplia para la comprensión de la práctica del liderazgo escolar. Seguidamente, el tercer apartado presenta una discusión y principales manifestaciones de lo que la literatura está denominando como liderazgo distribuido. Finalmente se exponen, a modo de cierre, conclusiones a favor de lo plausible que resulta examinar la práctica del liderazgo en una perspectiva más colectiva.

Concepto de liderazgo en las organizaciones escolares

El concepto de liderazgo posee múltiples definiciones en el contexto del análisis del poder en las organizaciones y con una creciente responsabilidad en la efectividad de éstas. El término, desde una perspectiva lingüística, constituye un neologismo proveniente de la lengua inglesa, cuyo origen es el verbo “to lead” y refiere a la capacidad de conducir. En este sentido, Rojas y Gaspar (2006), en una perspectiva de la fenomenología del liderazgo escolar, lo enmarcan como “el arte de conducir a seres humanos hacia el futuro, a seres que son lenguaje, acción y emoción”.

En el ámbito escolar la organización educativa es quien delimita la conceptualización y estudios sobre liderazgo, confundiendo e intercambiándose con el de dirección. Dirección comporta el ejercicio de un puesto de mando en la organización cuya influencia se basa en el poder conferido por la estructura organizacional. En cambio liderazgo, como modo de influencia, puede o no ocupar tal posición de poder otorgado, esencialmente está circunscrito al contexto del poder personal, relacional o de experto. Probablemente, esto explicaría su asociación, como objeto de estudio, sobre focos tales como; formación, modalidades de acceso, tipo de proceso y múltiples ámbitos de resultados de la actividad directiva de directores, jefes, administradores y gerentes de instituciones educativas. Aspectos que corrobora Harris (2012) cuando precisa que muchos equiparan el liderazgo con un cargo y una responsabilidad formal y no con capacidades individuales de influencia psicosocial. Algo similar, señala Spillane (2006) precisando que el liderazgo organizacional se enmarca en interacciones de influencia social que alcanzan, intencional o involuntariamente, nuevas y deseables metas organizacionales, pero que no se define en oposición a la administración, muy por el contrario, son dos perspectivas tanto conceptuales como prácticas que se complementan. Sin embargo es el liderazgo educativo, como afirman Robinson *et al.* (2009) citado en Bolívar *et al.* (2013), el que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como fin la mejora de la calidad, expresada tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes.

En organizaciones educativas, el liderazgo es considerado factor clave de efectividad escolar (Waters *et al.*, 2003) asociado a facetas de función directiva, ejercida por directores(as) en el ámbito instruccional (Edmonds, R.R.1983; Purkey, S.C. y Smith, M.S. 1985; Reynolds, D. *et al.*, 1997). Expresándose, según Alig-Mialcarek y Hoy (2005), en la intervención del director(a) en la definición y comunicación de metas, monitoreo y retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje y promoción de buen clima escolar. En cambio, el enfoque de liderazgo transformacional escolar de Leithwood (1994), adaptada del modelo de Bass y Avolio (1994) para las organizaciones educativas, enmarca dicho concepto en atribuciones y habilidades del director(a) para intervenir en dimensiones de propósitos, personas, estructura y cultura (Maureira, 2006). Perspectiva que más tarde tal autor, plasmará en un modelo que relacionará, los efectos del liderazgo, por una parte con variables mediadoras de motivación, recursos y desarrollo profesional docente y por otra, con variables de resultado e impacto de aprendizaje. Dicho modelo aplicado por el mismo Leithwood *et al.* (Weistein y Muñoz, 2012).

Estudios empíricos develan que la contribución del liderazgo directivo es indirecto, pero significativo a nivel de resultados e impacto escolar. Por ejemplo, lo realizado por Garay & Thieme (2008), en base a SIMCE, precisan que los resultados mostraron que las dimensiones de liderazgo transformacional son centrales en el logro de una eficacia escolar y éstas explican las variables de liderazgo y management", explicándose el 11% de la varianza. Asimismo, el reciente estudio en mejora escolar en Chile (Bellei *et al.*, 2014) realizado en una muestra de escuelas primarias que manifestaron avances en resultados de medición a través de pruebas estandarizadas de medición en lenguaje y matemáticas, en el contexto del Sistema de Medición de la

Calidad de la Educación (SIMCE), casi por una década, revela que en estos centros, tanto directores(as) como jefes(as) de estudios, como dupla, son determinantes en el desarrollo de la mejora escolar sostenible, destacándose en estos su empeño y centralidad en decisiones para acciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje.

Reconfigurando el sentido del liderazgo educativo

Desde una perspectiva institucional, Riveros-Barrera (2012), señala que el liderazgo ha sido entendido como propiedad de los directores(as), tal consideración ha llevado a concebir dicha atribución como una tarea individual, omitiéndose que en las escuelas una parte de lo realizado corresponde a procesos colegiados y que cabe referir más, probablemente, al liderazgo como atributo de los grupos al interior de dichos centros educativos. Desde la perspectiva de la complejidad de la organización escolar y sus actuales desafíos, parece plausible desmitificar la imagen heroica en que se basa lo que Nye (2011) denomina lo “neocarismático” citado en López Yáñez (2012), refiriendo a una concepción individualista predominante en el estudio del liderazgo escolar. Consideración advertida también por Elmore (2010), cuando señala que el liderazgo tiende a ser idealizado, pues el éxito se explicaría más por teorías de personalidad que por otras razones. La acepción líder, desde un enfoque distribuido no se sitúa solamente en la figura del director(a), sino que se extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza. Así, el liderazgo, como función, se sustentaría en directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores tutores y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, y Jita, 2003). Un caso es el liderazgo que se desarrolla a nivel intermedio, eslabón fundamental en el entramado organizativo para la mejora e innovación. Toda vez que en dicho nivel se manifiesta una modalidad de influencia en que frecuentemente no está provista de un respaldo de autoridad administrativa. Con lo cual, es más nítido ver el ejercicio del liderazgo basado en una modalidad de influencia no coaptada por el poder posicional. Según el estudio de caso desarrollado por Sepúlveda *et al.* (2013), en el contexto de un Programa de mejora del lenguaje en seis centros educativos primarios en riesgo social en la región del Bío Bío en Chile, muestra que teniendo los coordinadores el poder posicional dado por la autoridad para dirigir a sus pares profesores en tales Programas, su influencia no está asegurada. Los resultados señalan que coordinadores como pares docentes coinciden en que lo que caracteriza al liderazgo intermedio, se vincula a la transferencia de control en el modelo de alineamiento, permitiendo a miembros del grupo niveles de iniciativa, decisión y acción en sus tareas.

El estudio del liderazgo en organizaciones escolares no siempre considera a los demás integrantes de la comunidad escolar en procesos de influencia relevante tales como; la creación de una base de significados y valores compartidos, la creación de un clima de confianza y apoyo entre los docentes que facilite el diálogo en un proyecto educativo común.

En una revisión preliminar desarrollada por Derby (2013) sobre características generales de los tipos de estudios de liderazgo y currículo, desarrollados esta última

década, centrados en el enfoque denominado liderazgo distribuido y gestión curricular, se observan ensayos que argumentan, desde un punto de vista más teórico que empírico la pertinencia de enfoques colectivos de liderazgo escolar, existe una serie de trabajos exploratorios de carácter descriptivo, realizados en escuelas de diferentes tamaños, preferentemente basados en estudios de casos. En cambio, López (2013), presenta las bases epistemológicas del liderazgo distribuido, precisando que la mayoría de las investigaciones empíricas, son estudios de casos cualitativos y que contextualizan sus interpretaciones en función de los trabajos de James Spillane y Peter Gronn.

En una revisión de Spillane (2010) basada en una muestra de estudio sobre quienes, además del director(a) participan en funciones de liderazgo y administración formalmente establecidas, se constata que habría desde tres a siete cargos. Otro estudio, referido por el mismo autor, concluye que el 27% del total de profesores del centro participaba en un cargo de liderazgo formal. Si se examina la rutina diaria de un director(a), se encuentra que otros actores comparten la responsabilidad en la co-realización de actividades de liderazgo con éste en alrededor del 30%. En la búsqueda de algún descriptor sobre la existencia de otras personas, sin cargo formalmente designadas en liderazgo, se señala que profesores, estudiantes, apoderados y asesores también la asumen. De modo más preciso y basado en el constructo “búsqueda de asesoría sobre matemática y lectura” se encontró una variación del 9% al 90% y de un 3% al 90% respectivamente, sobre la participación de líderes formales en éstas, dependiendo de la escuela, lo que nos indica por diferencias porcentuales que cabría una magnitud alta de búsqueda de asesoría por líderes no formalmente designados.

Un estudio en noventa escuelas primarias y secundarias realizado por Leithwood y Mascall (Leithwood, 2009) sobre efectos del liderazgo colectivo en el logro escolar, revela que tal concepción grupal de influencia explicó una proporción significativa de la variación en logros escolares en diferentes escuelas. Comparativamente las escuelas con mejor rendimiento asignaron mayor grado de influencia a todos los miembros de la escuela y a otros grupos de interés que las escuelas con un desempeño más bajo. Dicho estudio también estableció que estas diferencias se explicaban por el liderazgo ejercido por equipos directivos, apoderados y estudiantes, no obstante los mayores niveles de influencia fueron atribuidos a directores escolares.

En una revisión sobre roles que deben asumir los directores realizada por Elmore (2010), resulta abrumador tal cantidad de estos, con el agravante que deben dar solución a una variedad de problemáticas planteadas en tales situaciones. Preocupación similar dejan de manifiesto Weistein y Muñoz (2012) cuando describen la desafiante tarea que tienen directores escolares chilenos de dependencia municipal para aumentar el número de estudiantes de sus centros y mejorar sustantivamente, en ciclos cortos de tiempo, resultados de aprendizajes en mediciones SIMCE. Situación acentuada, según afirman Murillo y Román (2013), en un estudio sobre efectividad escolar y liderazgo instruccional, donde precisan que a los directores les queda poco tiempo para desarrollar este enfoque de liderazgo, pues son altamente requeridos por tareas administrativas, que los distancia del conocimiento de la práctica pedagógica del aula.

De modo más transversal, dichos requerimientos son sistematizados genéricamente por Day (2013), cuando destaca en el contexto de sus diez firmes consideraciones para

el liderazgo exitoso, que si bien hay diferencias entre escuelas y países, los retos para los líderes escolares son los mismos: énfasis en el aumento de los estándares académicos, tensiones entre este énfasis y otros objetivos cívicos, aumento de la desilusión de muchos estudiantes, aumento de la inestabilidad económica y social, gestión de tensiones entre autonomía tradicional y las nuevas formas de responsabilidad contractual, más participación y compromiso de la comunidad.

Finalmente, Riveros-Barrera (2012) destaca la relevancia que da gran parte de los modelos de gestión educativa al factor liderazgo, ya que en estos, tal dimensión se manifiesta en el impulso, poder y competencias que poseen directivos escolares para conducir a las organizaciones a la mejora continua, suponiendo la existencia directores(as) con capacidades de influencia genuinas y, en parte, confundiendo liderazgo educativo con influencia y control jerárquico.

Teoría y práctica del liderazgo distribuido

En el contexto de organizaciones enmarcadas en una economía del conocimiento, uso intensivo de tecnologías de comunicaciones y múltiples redes sociales, se caracteriza a las estructuras organizacionales, como menos jerárquicas, más horizontales, más abiertas y menos burocráticas. Prueba de ello lo afirman Pont, *et al.* (2009), al referir que el desarrollo del liderazgo distribuido se debe a la intensificación de la función de liderazgo, el cambio organizacional con estructuras gerenciales más planas y la visión de que el liderazgo distribuido puede ser una manera más asertiva de influir en el escenario de una sociedad compleja y rica en información y conocimiento. Longo (2008), en un trabajo sobre tareas del liderazgo, en el escenario organizacional antes descrito, ilustra tal cambio como analogía a partir del desarrollo de la informática, señalando que hemos de entender que ya no somos usuarios de una “terminal tonta” y debemos avanzar al de un “usuario inteligente”, describiendo cómo hemos pasado de un sistema altamente centralizado que almacenaba y gestionaba información a otro en que la información está distribuida y posibilita la creación de múltiples transferencias de ésta en conocimiento.

En este sentido, emergen ideas asociadas a procesos de influencia, basadas en el liderazgo, considerando diferentes componentes que lo conforman. Resignificándose este fenómeno de estudio más como proceso de influencia social basado en la interacción, que como atribución sólo del poder formal de la dirección unipersonal.

En un marco de análisis de proceso social se plantean cuatro perspectivas respecto del liderazgo distribuido (Mayrowetz, 2008), una de ellas focalizada en las prácticas del liderazgo, cuya unidad de análisis es la escuela, y reconociendo que en ella se desarrollan acciones concertadas (Spillane, 1996; Spillane, Halverson, y Diamond, 2004). Otra, en la eficiencia y efectividad escolar, centrada prioritariamente en objetivos instruccionales de aprendizaje (Hallinger y Heck, 2011; Heck y Hallinger, 2009). Surgiendo enfoques tales como; el liderazgo instruccional compartido de Marks y Printy (2003), liderazgo simplificado de Alig-Mielcarek (2005), liderazgo colectivo de Leithwood y Mascal (2009), todos ellos, relevando la capacidad colectiva con la mejora. Una tercera es que el liderazgo distribuido se corresponde con la construcción

de la expansión de las capacidades humanas en la organización (Harris, 2005). La cuarta, se focaliza en la dispersión de la autoridad y su poder dentro de la organización (Woods y Gronn, 2009). En ésta última, se discute en torno a la relación entre liderazgo distribuido y formas democráticas de gestionar las escuelas, poniendo en tensión dos aspectos; la afinidad y relación teórica del liderazgo distribuido con prácticas participativas y democráticas en comunidades escolares; y, la efectividad o ineffectividad que estas prácticas democráticas puedan implicar la obtención de resultados escolares. En relación al primer aspecto, Fusarelli, Kowalski y Petersen (2011) plantean que el liderazgo distribuido refuerza principios democráticos de organización y decisión sobre asuntos escolares, toda vez que, a juicio de los autores, la participación ciudadana en la educación pública y la conexión entre las escuelas y sus comunidades se ha debilitado con reformas educativas pro rendición de cuentas. No obstante, existiendo una coincidencia en la asociación del liderazgo distribuido con principios democráticos y fomento de la participación de las comunidades en decisiones escolares. Existiendo planteamientos diferenciados en relación a si estas prácticas democráticas son en sí mismas posibilitadoras de mejoras.

En definitiva, la discusión entre liderazgo distribuido y democracia escolar es coincidente en destacar la afinidad que estos dos conceptos tienen en lo teórico y normativo, aun cuando la investigación debe ser más clara en describir cómo y cuándo el componente democrático del liderazgo distribuido se convierte en factor de efectividad, a nivel de procesos organizativos asociados a resultados de aprendizaje. Prueba de tal asociación es el estudio de Scribner (Scribner, Sawyer, Watson, y Myers, 2007), quienes evidenciaron que las estructuras de gobierno compartidas, propician la capacidad de equipos para encontrar y solucionar problemas.

Desde una década y a partir de interpretaciones populares de liderazgo, Spillane (2010) ha desarrollado una serie de estudios sobre la práctica del liderazgo, especialmente en el conocimiento de interacciones producidas por líderes, seguidores y situación. Esto dentro del marco de proyectos y acciones fundamentales para la calidad de los centros escolares. En particular, aquellas que tienen directa influencia en la motivación, conocimiento, emociones de los integrantes de la comunidad escolar. Según Spillane (2010), definir y focalizar de esta manera el liderazgo, excluye prácticas que no están relacionadas con el trabajo esencial de la organización. Una de las cuestiones que plantea Spillane (2006) en torno a su perspectiva distribuida del liderazgo es que este se construye colectiva y colaborativamente aportando en conocimiento y significados. Definiéndose como ampliada y a través de la práctica (Spillane, 2006) generada en las interacciones entre líderes, seguidores y su situación (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitzel, y Lewis, 2008), desplazando en parte, la responsabilidad individual- jerárquica al colectivo, configurándose así el constructo “líder plus”, que refiere a la acción e interacción conjunta, tanto entre quienes detentan la autoridad formal como aquellos que emergen como líderes informales, en la práctica del liderazgo en un determinado contexto. Tal concepto, clave en la comprensión del liderazgo distribuido, precisa que un número relevante y significativo de actores educativos asumen responsabilidades, no importando si son o no reconocidos formalmente como líderes. Spillane, Halverson y Diamond (2004), reconocen que en la práctica del liderazgo hay más de una influencia y que ésta no es

sólo en una dirección. Siendo por ejemplo manifestaciones de éste, el compromiso colectivo de padres y/o tutores, estudiantes, directivos y profesores con la mejora. Dicho compromiso se refleja en la práctica de mejora y no sólo en retórica.

En cuanto a las interacciones entre integrantes del centro, el liderazgo distribuido tiene su fundamento en las interdependencias existentes entre las acciones de los individuos, las cuales toman forma en el desempeño de la organización cuando se estructuran como colectivo o grupo (Spillane, 2006). La interacción entre líderes, seguidores y situación a través del tiempo (Spillane, 2006) destaca la importancia de la práctica de los actores, tanto para la evaluación de la efectividad de sus interacciones como para el mejoramiento de las estrategias de gestión hacia el logro de objetivos (Harris, 2005; Hartley, 2010; Heck y Hallinger, 2009; Robinson *et al.*, 2008; Wallace, 2002). Se entiende que el enfoque denominado liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia potencialmente “*por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional*”. (Fletcher y Kaufer, 2003). La esencia del concepto de liderazgo distribuido, en la perspectiva de Leithwood y Riehl (2005), Murillo (2006), Spillane (2006), y Harris (2009, 2012), radicaría más en una función de la organización, orientada a transferir poder e influencia para converger en propósitos compartidos. Harris (2012), afirma que el liderazgo es un recurso organizacional que puede maximizarse, ocupando el potencial de influencia que poseen las personas participantes de una u otra manera en el centro, con predominancia de profesores y estudiantes, ya que en calidad de sus interacciones formativas, se fragua el aprendizaje. De hecho, uno de los orígenes del concepto de liderazgo distribuido según López Yáñez (2011) está asociado a la cognición distribuida, por cuanto ésta se constituye como proceso de construcción de significados que incorpora situación, acción y artefactos como un todo. De este modo, señala Harris (2009) citada en López Yáñez (2014), el liderazgo aparece como una actividad que proporciona “el cableado” para conectar las prácticas de sus integrantes y en consecuencias facilita el aprendizaje organizativo.

Por su parte, Longo (2008) plantea la perspectiva del liderazgo distribuido, basada en la capacidad de los directivos(as) para transferir, desarrollar y compartir el liderazgo, activando el liderazgo de otros, lo que estaría asociado al potencial de transferencia de liderazgo (PTL), que no es más que la suma de capacidades coincidentes de un directivo para transferir liderazgo a otros, en un contexto determinado. Esto se asemejaría, en un nivel inicial, al estilo delegacional de la teoría situacional de Hersey y Blanchard (1993), pero de densidad mayor. López Yáñez (2014) señala que tal distribución del liderazgo no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino que dependerá de la situación en que esté contextualizada.

La dificultad para comprender el concepto del liderazgo distribuido es la imprecisión de su uso. Spillane (2006), plantea que se ha tendido a entender el liderazgo colaborativo, el liderazgo compartido, el co-liderazgo, el liderazgo democrático y liderazgo situacional, como sinónimos del liderazgo distribuido. Tanto el liderazgo colaborativo y compartido, son por esencia distribuidos, ahora bien, el liderazgo distribuido no es necesariamente compartido o colaborativo (Spillane, 2003),

y esto dependerá, nuevamente, de la situación en la que se desarrolle. Por su parte, la visión del liderazgo democrático traslapa con la concepción de la extensión del liderazgo en los centros, sin embargo este ejercicio no es necesariamente democrático pues responde a necesidades específicas de la escuela. La concepción del co-liderazgo compromete entre sus integrantes un sistema de valores, aspiraciones y objetivos, característica no necesariamente compartida en el enfoque del liderazgo distribuido.

En las diferentes interpretaciones que tiene el liderazgo distribuido, Bolden(2011) refiere acepciones, tales como; compartido, colectivo, colaborativo, co-liderazgo, disperso, emergente o nuevo liderazgo. Pont *et al.*(2009), refiere a éste como delegado, disperso, compartido, en equipo y democrático. Sin embargo, Villa (2013) precisa que se ha hecho frecuente la identificación del liderazgo distribuido con acepciones de liderazgo participativo, liderazgo democrático y liderazgo compartido como similares, pero en esencia distintos, por cuanto un líder puede hacer su liderazgo participativo, pero no tiene distribuidas sus responsabilidades.

La acepción de liderazgo compartido, cuya característica se manifiesta en la toma de decisiones colaborativa y participativa en el centro, es la que con más frecuencia se asocia al liderazgo distribuido, según Flessa y Anderson (2012), si bien pueden compartir algunos componentes, no es lo mismo. Cabe aclarar el matiz entre distribuir y delegar. Harris en Zener (2012), sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director(a) a los demás, sino una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas, que trabajan en la escuela, para la movilización de éstas hacia el cambio y la mejora. Anderson (2010), refuerza esta argumentación aclarando que el liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de funciones y tareas, propias de enfoques de administración educacional. El hecho de que se hayan dividido tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido, más bien refiere a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Tal como lo afirma Avalos (2011), en el contexto de las comunidades de prácticas docentes, señalando que este enfoque de liderazgo no consiste simplemente en que los participantes se asignen roles diferenciados, sino en la toma de conciencia de todos y cada uno tiene un rol y un aporte esencial para que las tareas que se formulen se realicen.

Desde una perspectiva más simple, Gronn (2002), refiere al liderazgo distribuido dos acepciones, una basada en el concepto de desagregación aditiva, es decir, cuántos roles de liderazgo existen disponibles en la organización para cumplir los propósitos de ésta. La otra, más holística, se enmarca en que el foco esencial, para visibilizar tal manifestación del liderazgo, es una acción coordinada más que un comportamiento individual agregado. Asimismo, señala que este último es de mayor significación para comprender el sentido del enfoque del liderazgo distribuido. En cambio, Bennett *et al.*(2003) sugiere que el liderazgo distribuido es una “manera de pensar acerca del liderazgo” que cuestiona muchos supuestos actuales sobre liderazgo. Es decir, comprender de manera más holística el fenómeno del liderazgo, consideración que Spillane (2010) sugiere al señalar que el liderazgo distribuido “*es un lente conceptual para estudiar o diagnosticar el liderazgo y la administración*”.

La característica del liderazgo como ampliado, dice relación al reconocimiento de que la dirección escolar requiere múltiples líderes (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Spillane *et al.*, 2004), en donde personas asumen responsabilidades de liderazgo en actividades tanto a nivel formal como informal (Gronn, 2002; Harris, 2005; Timperley, 2005). A la base de esta idea, está la confianza, para Day(2010), tal distribución de liderazgo escolar, depende de los niveles de confianza. Tanto en formas como en propósitos y el alcance de la distribución, según este mismo autor, variarán en un continuo que iría desde la delegación (poca confianza) a la distribución (alta confianza). La distribución de un liderazgo progresivo y selectivo, a través del tiempo está determinado por cuatro factores, a saber; juicios de directores sobre lo que es correcto para la escuela, juicio sobre la disponibilidad existente y habilidades observadas y potenciales del personal que dirige, característica de la formación y experiencia del director(a), grado en que se ha establecido confianza individual, relacional y organizacional.

Existen autores que defienden el enfoque de liderazgo distribuido como una nueva perspectiva. Murillo (2006) señala que se trata de un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso e implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en el funcionamiento y gestión de la escuela.

La siguiente tabla caracteriza la definición teórica con que ha sido descrito el liderazgo distribuido a partir de una muestra de sus principales autores.

Autores	Foco	Analogía
Bennett (2003)	Actividad grupal que opera a través de y en las relaciones, más que en la acción individual.	Red de interacciones y conexiones para la acción.
Spillane y Diamond (2007)	No es un modelo sino un lente conceptual o herramienta de diagnóstico para investigar y analizar la práctica.	Marco para el análisis de la práctica de la influencia basada en el liderazgo.
Gronn y Spillane (2006)	Formas en que las actividades del liderazgo son desplegadas a través de diferentes personas y cargos dentro de las organizaciones, y el resultado es mayor que la suma de las partes individuales.	Sinergia en las acciones y posiciones de los diferentes roles en la organización.
Harris (2012)	Es el resultado de las interacciones entre todas las personas que contribuyen a la vida escolar, profesores, directivos, asistentes de aula, personal del apoyo, padres y estudiantes.	Logro escolar alcanzado por intermedio de todas las personas que interactúan en los procesos formativos.

Tabla 1: Elementos de definición de liderazgo distribuido (Elaboración propia)

El trabajo de OCDE sugiere que el liderazgo distribuido es una manera de pensar sobre liderazgo. Lo nuevo está en el movilizar los esfuerzos de la organización escolar con mayor responsabilidad de cada integrante y no sólo en los que formalmente asumen el rol de líderes como directores(as). Tampoco se trata sólo de la suma de

esfuerzos. Ante este importante riesgo, tenemos el detalle con el que el National College for Leadership, trabaja en la esencia de este concepto. Recogiendo para ello las definiciones de Gronn, quien plantea tres importantes puntos. (National College for leadership; 2003:7). En primer lugar, una relevante diferencia, puesto que la idea de liderazgo deriva de una acción eminentemente personal, por ello al plantearse la distribución puede, fácilmente pensarse que se trata sólo de la suma de acciones de liderazgo; no se trata de una acción concertada de influencias. En segundo lugar, el liderazgo distribuido sugiere la apertura de las fronteras de liderazgo. Esto significa que se está predispuesto a ampliar la red convencional de los líderes, por lo tanto, a su vez plantea la cuestión de que los individuos y grupos se ponen en liderazgo o vistos como contribuyentes a la misma. Finalmente, el liderazgo distribuido implica que las variadas experiencias, han de ser distribuidas a través de la mayoría, no de unos pocos.

Para comprender de mejor manera el concepto de la distribución del liderazgo podemos apuntar las formas en que opera o al menos las que se han identificado. Riveros-Barrera (2012), citando Spillane, señala que cuando el liderazgo se distribuye como una propiedad de la escuela, se puede deducir de las interacciones producidas y que existen tres modalidades de distribución: la colaborativa, que estaría enmarcada en interacciones en que trabajan dos o más individuos simultáneamente en tiempos y espacios; la colectiva, que sería aquella interacción en que trabajan de manera interdependientes, pero en tiempos y espacios distintos y una tercera, denominada coordinada, cuya interacción está basada en la secuencialidad de acciones.

Macbeath (2009) deriva seis formas de distribución, como taxonomía, para sugerir un flujo entre ellas, además de señalar su carácter situacional. La distribución formal hace referencia a roles designados de liderazgo, en tanto que la distribución pragmática se caracteriza por la designación ad-hoc, mientras que la distribución estratégica se estructura a través de la contratación planificada de personas para liderar. En cambio, la distribución incremental da mayores responsabilidades al personal interno que demuestra capacidad para influir. Pero, la distribución oportuna está asociada a docentes que toman la iniciativa para liderar. Finalmente, en la distribución cultural la práctica del liderazgo se refleja en la práctica de valores escolares.

Harris, citado en López Yáñez (2014), caracteriza dos factores independientes en relación a la práctica de la distribución del liderazgo, uno asociado al alcance de la distribución del liderazgo (difusa / profunda) y otro sobre el nivel de acople organizativo (débil/ fuerte). La siguiente tabla describe tales prácticas:

		Alcance de la Distribución	
		Difusa	Profunda
Acoplamiento organizativo	Débil	Distribución ad hoc Práctica descoordinada en una estructura flexible	Distribución autónoma Práctica coordinada en una estructura flexible
	Fuerte	Distribución autocrática Práctica esporádica en una estructura rígida	Distribución aditiva Prácticas limitadas aunque coordinadas en una estructura rígida

Tabla 2: Un modelo de práctica distribuida de liderazgo (adaptado de Harris, 2008) en López Yáñez (2013: 38)

Conclusiones

Todo indica que lo relevante del liderazgo distribuido se encuentra en la construcción de un conjunto de condiciones que posibilitan el trabajo docente efectivo. En este sentido la generación de confianza, minimización del ego directivo y autoconocimiento de fortalezas y debilidades directivas, surgen como condiciones clave para iniciar la práctica de liderazgo distribuido. Transitándose hacia una asertiva distribución del poder, según realidad organizativa del centro, desde el tradicional y burocrático estadio formal delegacional al cultural. En algunos casos esta idea se ha logrado articular mediante el desarrollo de comunidades profesionales docentes y directivas de aprendizaje que asumen con convicciones la tarea común de mejorar sustantivamente el aprendizaje de estudiantes, sin dejar fuera la propia acción de estos últimos y sus familias a la tributación de dichos resultados.

Tanto la teoría administrativa como los resultados de la investigación en mejora de la efectividad escolar, han ido precisando que las capacidades de influencia, basadas en el liderazgo, deben considerar más la activa participación de otros actores de la organización, tanto en posiciones formales como informales. Asimismo, la complejidad del trabajo formativo exige identificar y desplegar todas las capacidades de liderazgo, en especial, de aquellos que tienen roles principales en la interacción en el aula, como son los docentes y los mismos estudiantes. Consideraciones que sumadas a otros actores escolares han configurado la génesis del enfoque de liderazgo distribuido. No obstante, si bien hay una nutrida argumentación teórica a favor, de formas de influir más colectivas, compartidas y transversales, son varias las dificultades de conceptualización y operacionalización que para la producción de conocimiento tiene dicho enfoque.

Más allá de las perspectivas conceptuales que esta revisión ha descrito, interpretado e inferido, como prospectiva de ésta cabe señalar, dentro del contexto iberoamericano, la falta de estudios a gran escala y comparativos que profundicen en el conocimiento de prácticas de liderazgo bajo un enfoque distribuido, cualquiera sea su posicionamiento teórico, pudiéndose explorar relaciones desde la modalidad aditiva hasta la holística y sus efectos en la mejora.

Respecto de limitaciones de la revisión descrita, se ha minimizado referencias y argumentaciones que defienden una configuración jerárquica, individualista y carismática en la conformación del liderazgo escolar. Asimismo, se ha supuesto un nivel de inferencia alto de validez para la realidad organizativa escolar iberoamericana.

En relación a políticas y/o programas para la formación de directivos escolares, es cada vez más necesario fortalecer capacidades organizativas escolares, pasándose de diseños formativos individualistas y teóricos de directivos a otros, más colegiados y prácticos en que se integren líderes formales como informales, considerando actores clave de la comunidad escolar.

Referencias bibliográficas

- ALIG-MIELKAREK, J. Y HOY, W. (2005). Instructional Leadership: Its Nature, Meaning, and Influence, en Wayne Hoy (coord.). *Educational Leadership and Reform, Information*, 29-51. Greenwich: Age Publishing.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9, (2), 34-52.
- ANDERSON, M. (2012). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multi-campus School Setting. *Educational Management Administration Leadership*, 40, (3), 328-342.
- AVALOS, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica¹, *Educar*, 47, (2), 237-252.
- BASS, B. Y AVOLIO, B. (1994). Evaluate the impact of transformational leadership training at individual, group, organizational and community levels. New York: Binghamton University.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J., VANNI, X. Y CONTRERAS, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- BENNET, N., WISE, C., WOODS, P., Y HARVEY, J., (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. London: National College of School Leadership.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, (3), 251-269.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas Actuales de Mejora y Liderazgo Educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J. Y MURILLO, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- BUSH, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27, (3), 391-406.
- CRAWFORD, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration y Leadership*, 40, (5), 610-620.
- CUBAN, L. (1989). The at-risk label and the problem of urban school-reform. *Phi Delta Kappan*, 70, (10), 780-184.
- DAY, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- DERBY, F. (2013). *Liderazgo Distribuido en procesos de Gestión Curricular: Una revisión de la literatura*. Documento de trabajo. Programa doctoral en ciencias de la educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, no publicado.

- EDMONDS, R. (1983). *Search for effective school: the identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. Michigan: East Lansing.
- ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile-CAP.
- FLESSA, J., Y ANDERSON, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional en Weinstein, J., Muñoz, G., (Eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, 427-450. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas en Educación.
- FLETCHER, J. Y KAEUFER, S. (2003) Shared leadership: Paradox and possibility, en C. Pearce, J. Conger (eds.) *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. 21-47. London: Sage.
- FLETCHER, J. Y KAEUFER, S. (2003). Shared Leadership. Paradox and Possibility, en Craig L. Pearce and Jay A. Conger, (eds.) *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, 21-47. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- FUSARELLI, L., KOWALSKI, T. Y PETERSEN, G. (2011). Distributive leadership, civic engagement, and deliberative democracy as vehicles for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10, (1), 43-62.
- GARAY, S. & THIEME, C. (2008). Liderazgo, gestión y logro académico. *Boletín de Educación*, 39 (1), 9-27.
- GRONN, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, (4), 423-451.
- GUNTER, H. Y FORRESTER, G. (2008). New labour and school leadership 1997-2007. *British Journal of Educational Studies*, 56, (2), 144-162.
- HALLINGER, P. Y HECK, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, (1), 1-27.
- HARRIS, A. (2005). Leading or misleading? *Distributed leadership and school improvement*. *Journal of Curriculum Studies*, 37, (3), 255-265.
- HARRIS, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer press.
- HARRIS, A. (2012a). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31, (1), 7-17.
- HARRIS, A. (2012b). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de innovación en Educación de Fundación Chile.
- HARTLEY, D. (2010). Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'? *Educational Management Administration and Leadership*, 38,(3), 271-285.

- HECK, R. H., Y HALLINGER, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, (3), 659-689.
- HERSEY, P. Y BLANCHARD, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. New Jersey: Prentice-Hall.
- LEITHWOOD, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, (4), 498-518.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas, Aportes desde la investigación?* Área de Educación. Fundación Chile. Santiago: Salesianos.
- LEITHWOOD, K. Y RHIEL, C. (2005). What we know about successful school leadership, en W. Firestone y Rhiel (eds), *A new agenda: directions from research on educational leadership*, 22-47. New York: Teachers College Press.
- LEITHWOOD, K., MASCALL, B. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- LONGO, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-91.
- LÓPEZ, P. (2008). La Gestión como Factor de Calidad, en Maureira, O. (ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, 107-134. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- LÓPEZ, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio* 47, 83-94.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2011). *Distribución del liderazgo en centros escolares. Alcances y modalidades. Proyecto financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación*. España: Red de investigación sobre liderazgo y mejora educativa.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Organización y Gestión Educativa*, 95(3), 8-11.
- LÓPEZ-YÁÑEZ, J., GARCÍA, E., OLIVA, N., MORETA, B. Y BELLERÍN, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 61-78. Recuperado el 12 de abril de 2014. De <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.pdf>
- MACBEATH, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago: Salesianos.
- MARKS, H. Y PRINTY, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *The Journal of Leadership for Effective y Equitable Organizations*, 39, (3), 370-397.

- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, 4, (4). Recuperado el 16 de abril de 2014. De <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>
- MAYROWETZ, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44, (3), 424-435.
- MURILLO, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4e), 11-24.
- MURILLO, F.J. Y ROMÁN, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- MURPHY, J. T. (1988). The unheroic side of leadership - notes from the swamp. *Phi Delta Kappan*, 69, (9), 654-659.
- MURPHY, J. T. (1990). The managerial imperative and the practice of leadership in schools - cuban. *History of Education Quarterly*, 30, (2), 268-269.
- NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: National College of School Leadership.
- NYE, J. (2011). *Las cualidades del líder*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado el 10 de abril de 2014. De http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf
- PONT, B., NUSCHE, D. Y MOORMAN, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y Práctica (vol.1)*. Recuperado el 27 de abril de 2014. De <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- PURKEY, S. Y SMITH, M. (1985). School reform: The district policy implications of the effective school literature. *Elementary School Journal*, (85), 353-389.
- REYNOLDS, D. ET AL. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RIVEROS-BARRERA, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, vol.15, (3), 289-301.
- ROBINSON, V., LLOYD, C. Y ROWE, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, (5), 635-674.
- ROJAS, A., Y GASPAR, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

- SCRIBNER, J., SAWYER, R., WATSON, S. Y MYERS, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43,(1), 67-100.
- SEPÚLVEDA, R., VILLALÓN, M. Y VOLANTE P. (2013). The Challenge of Leading Teacher Peers: Towards the Characterization of Middle Leadership and the Relevance of Tolerance and Freedom in a Literacy Program. *International Journal of Education and Research*, 1, (5).
- SPILLANE, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 1, (1), 63-87.
- SPILLANE, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, (2), 143-150
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPILLANE, J. (2010). A distributed perspective on school leadership and management, en *International Encyclopedia of Education*, 1-6. Amsterdam: Elsevier.
- SPILLANE, J., DIAMOND, J. Y JITA, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35, (5), 533-543.
- SPILLANE, J., HALVERSON, R. Y DIAMOND, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, (1), 3-34.
- SPILLANE, J., CAMBURN, E. Y PAREJA, A. (2007) Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, (1), 103-125.
- SPILLANE, J. Y DIAMOND, J., (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- TIMPERLEY, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37, (4), 395-420.
- TOFTE, B. (1995). A theoretical model for implementation of total quality leadership in education. *Total Quality Management*, 6, (5-6), 469-478
- TRIDER, D. Y LEITHWOOD, K. (1988). Exploring the influences on principal behavior. *Curriculum Inquiry*, 18, (3), 289-311.
- VILLA, A. (2013). *Competencias de liderazgos en equipos directivos. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- WALLACE, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, (2), 163-186.
- WATERS, T., MARZANO, R. Y MCNULTY, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student*

achievement.1-19. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

WEISTEIN, J., MUÑOZ, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas en Educación.

WOODS, P., Y GRONN, P. (2009). Nurturing democracy the contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management Administration y Leadership*, 37, (4), 430-451.

Correspondencia con los autores

Óscar MAUREIRA CABRERA
General Jofré 462
Santiago. Santiago de Chile
e-mail: omaureir@ucsh.cl

Sergio GARAY OÑATE
Exequiel Fernández N° 510. Depto. 403
Ñuñoa. Santiago de Chile
e-mail: sergaray@gmail.com

Pablo LÓPEZ ALFARO
Ignacio Carrera Pinto N° 1045
Ñuñoa. Santiago de Chile
e-mail: pablopez@uchile.cl