

ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE *LIDERAZGOS*

INTERMEDIOS PARA LA MEJORA ESCOLAR: MODELO DE

ACOMPAÑAMIENTO PARA DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Loreto Susana Quiroga Carvajal
Grupo Educativo
Guardia Vieja # 181, oficina 901, Providencia.
lquiroga@grupoeducativo.cl - 56 9 98923848

Javier Alonso Jara Guerrero
Grupo Educativo
Guardia Vieja # 181, oficina 901, Providencia.
jjara@grupoeducativo.cl - 02 2 2339609

Resumen

Chile tiene un compromiso con el aseguramiento de la calidad de la educación para todos los estudiantes en un contexto donde se registran importantes brechas en las oportunidades de aprendizajes. De acuerdo a investigaciones recientes, una de las claves para la mejora escolar son los liderazgos intermedios responsables de los diferentes subsistemas de gestión, ya que éstos tienen una posición privilegiada para propiciar transformaciones en los establecimientos educativos.

Asumir el rol de líder intermedio reviste complejidad. Con frecuencia, docentes transitan desde el aula a cargos directivos sin tener claridad respecto a las funciones específicas asociadas al cargo ni las competencias que requiere éste para su buen desempeño.

Grupo Educativo diseñó y aplicó un modelo de acompañamiento a través de la metodología de investigación acción, que se ejemplificara a través de la formación de un equipo de orientación en un establecimiento municipal. El modelo de trabajo contempla: (1) diagnóstico de competencias, (2) construcción de un entendimiento común respecto del rol y funciones del equipo con foco en la mejora escolar, (3) jerarquización de las funciones y definición de un plan de trabajo, (4) generación de espacios de desarrollo técnico – conceptual, (5) modelamiento del liderazgo en instancias de trabajo con grupos de referencia (profesores jefe – estudiantes) y (6) procedimientos de mejora continua. Esta propuesta de trabajo puede ser utilizada en otros establecimientos y aplicada para otras funciones de liderazgo intermedio.

Palabras claves: Liderazgos, investigación acción, desarrollo profesional, acompañamiento.

Introducción

A mediados de 2011 Fundación Luksic y la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta (CMDSD) firman un convenio de colaboración en que la Fundación se compromete a apoyar el proceso de mejoramiento de dos liceos técnico profesionales, dado que éstos presentaban bajos resultados SIMCE y planteaban un importante reto para las autoridades municipales. Además de lo anterior, los liceos presentaban otros tipos de complejidades tales como: altos índices de vulnerabilidad; dificultades en la convivencia entre estudiantes, docentes y asistentes de la educación; desempeños deficientes en los equipos de gestión y otros actores de las comunidades escolares; carencias en la infraestructura de las especialidades técnico profesionales; entre otras.

En este escenario Fundación Luksic invitó a Grupo Educativo a participar del proyecto como ejecutor y responsable del acompañamiento. El convenio buscaba que en un plazo de 5 años se fortalecieran las capacidades de los equipos de cada establecimiento mediante el diseño, implementación y constante evaluación de un Plan Estratégico, creado por ellos de manera participativa, de acuerdo a sus creencias, realidad e historia de trabajo.

Así, la tarea se planteó como un acompañamiento quincenal a los equipos de gestión de los establecimientos en el proceso de mejora a su cargo, cuidando y respetando las particularidades y ritmos de cada uno de ellos, con el objetivo de que los avances pudiesen ser sostenidos en el tiempo. El desafío ha estado entonces en construir un método de acompañamiento que permita que aquellos que cumplen con estos roles tengan la oportunidad de desarrollar las competencias profesionales necesarias. Incluso aquellas que les permitan formar nuevos liderazgos intermedios dentro de sus comunidades escolares, como sucede en el caso del rol formador de las Orientadoras en el desarrollo de las funciones de los Profesores Jefes, profesores asesores del CEAL y los mismos estudiantes de la directiva estudiantil, entre otros.

Tener la posibilidad de realizar un acompañamiento a mediano plazo representó una importante oportunidad de investigación, respecto de cómo facilitar procesos de acompañamiento por parte del equipo asesor. En esa línea el proceso de sistematización del proyecto -en tanto instancia de investigación acción- ha sido una línea de trabajo fundamental, en la cual se ha profundizado durante los últimos 2 años de trabajo. De esta manera, la presente ponencia busca dar cuenta de los principales aprendizajes del equipo asesor, mediante la exposición del modelo de acompañamiento que se ha logrado consolidar hasta el momento.

Problematización y marco referencial

Existe evidencia de que en Chile es usual que un docente transite desde el aula a cargos directivos dentro de los establecimientos, sin contar con la experiencia, inducción o periodo de entrenamientos necesarios o bien justificados en formaciones educacionales de dudoso impacto para el ejercicio del rol. Además, “esto es favorecido por la escasa claridad sobre cuáles son las características del perfil directivo y por la estructura vertical presente en la mayoría de los centros escolares, donde el liderazgo se centraliza en el director” (Peñailillo, Galdames y Rodríguez, 2013).

A partir de la experiencia de Grupo Educativo, con estos liceos y en otros proyectos, se confirma lo anterior. Junto con ello, también se identifica una constante tensión entre el trabajo administrativo asociado al rol (que suele copar todo el tiempo) versus el trabajo profesional-formador posible, en tanto líderes intermedios para sus comunidades escolares.

Por otro lado, las investigaciones sobre mejoramiento escolar han identificado al liderazgo de organizaciones educativas como una variable clave que impacta el desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008). Además, la investigación en esta línea señala que la distribución del liderazgo es un principio gravitante para la sostenibilidad de la mejora (Hargreaves y Fink, 2008).

Estos hallazgos relevan la importancia de reconocer e incentivar otros liderazgos en las instituciones educativas, no sólo desde la dirección, sino también en los distintos estamentos que componen las comunidades educativas (Maureira, Moforte y González, 2014). En palabras de Bolívar: “Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan la posición formal” (2011: 255).

Ahora bien, para lo anterior, es fundamental el desarrollo de las competencias mínimas de los líderes formales en tanto formadores de otros, dado que una organización difícilmente podría aprender a desarrollarse y mejorar, sin que el conjunto del personal se desarrolle profesionalmente también.

Por otra parte, una de las preguntas fundamentales se vincula con cómo educar o desarrollar las competencias profesionales de los actores ya insertos en el sistema escolar, considerando que son adultos, no están obligados a aprender (como si lo sería el contexto de una capacitación) y además ya se encuentran desarrollando sus ‘labores’ dentro de los establecimientos.

Por ello es importante considerar, de acuerdo a Bolívar (2011), que el desarrollo de competencias profesionales no se logra en un mero proceso de formación teórico conceptual (como lo serían cursos), sino que más bien podrían adquirirse en el ejercicio concreto de buenas prácticas en el contexto de sus roles contando con el apoyo de ‘tutores’ expertos. Junto con lo anterior, en sus palabras, “desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, nos proponemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas y complejas” (2011: 257), las cuales forman parte de la realidad de los sujetos.

La investigación dedicada al aprendizaje en contextos laborales señala que el desarrollo profesional de los líderes comienza cuando éstos identifican y reconstruyen una experiencia de trabajo cotidiano con el fin de abordarla con detención, apoyados de retroalimentaciones de pares y/o de otros integrantes de la comunidad, que se desempeñan laboralmente en ella. Se espera entonces una integración del conocimiento propio con esta nueva información exterior, con el objetivo de desarrollar nuevos principios y teorías posibles de utilizar en su trabajo como líder.

Cuando los líderes son capaces de experimentar reflexiones con estas nuevas teorías, el nuevo aprendizaje probablemente ha ocurrido (Pinto y cols., 2010).

Junto con lo anterior, de acuerdo a los planteamientos de Michael Fullan, el cambio no es un proceso lineal ni progresivo, en palabras del autor: “esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. La única defensa posible (...) es desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema” (2002: 9), con el objetivo de generar patrones o códigos coherentes para los individuos o grupos. Asumir esta mirada implica para quienes inician un acompañamiento, fomentar la capacidad de aprendizaje interno dentro de las comunidades educativas lo cual permitirá autonomía y sustentabilidad de los cambios al concluir el acompañamiento.

Además, Fullan (2002) releva la importancia de que los valores, metas y motivaciones de los actores involucrados en el cambio deben ser parte del núcleo central del proceso de transformación de las comunidades escolares, donde ellos mismos y sus historias son los protagonistas. De esta manera, se vuelve central destacar constantemente con los equipos directivos la importancia del significado, tanto en el “qué” quieren cambiar como en el “cómo” quieren hacerlo, para así generar compromiso genuino y responsabilización frente a los objetivos propuestos.

De igual manera, destaca la importancia del desarrollo de competencias en los actores a cargo de la gestión pedagógica dentro de los establecimientos, tanto para que puedan ser capaces de mejorar sus propias prácticas profesionales como con el objetivo de influir sobre el resto de los involucrados en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Como indica el autor: “el cambio radical puede venir, solamente, a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para participar activamente en un proceso que parte de capacidades limitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas” (Fullan, 2002: 5).

Metodología

El diseño del modelo de acompañamiento se ha desarrollado en base a algunos de los principios de la metodología de investigación acción participativa (Suarez, 2002; Montecinos, Solis y Gabriele, 2001). En este sentido, considerando el modelo analítico de referencia, también se tomaron decisiones respecto del método de acompañamiento, basadas en la reflexión del trabajo realizado con los liceos municipales y líderes involucrados, como respecto de la experiencia del propio equipo asesor.

En este sentido, es importante indicar que las metodologías de la investigación acción han sido útiles en el terreno educativo desde una larga data, dado que ésta es una herramienta que ha ayudado y puede ayudar a los docentes y otros actores de las comunidades escolares a reflexionar de manera sistemática en torno a sus acciones, buscando modificar aquellas que tienen consecuencias indeseadas. En sus palabras: “El propósito de la investigación acción no es sólo buscar técnicas para resolver problemas, es también involucrarse en un proceso reflexivo que problematiza la práctica docente” (Montecinos, Solis y Gabriele; 2001: 37).

Por ello la metodología de trabajo ha implicado que siempre se expliciten con los equipos de gestión las propuestas de trabajo incorporadas en el acompañamiento. Así, se transmitían las intenciones del equipo asesor y se llegaba a acuerdo respecto de los sentidos y utilidades de las acciones, evaluando constantemente su pertinencia y adaptándolas.

Además, dentro del trabajo ha sido una línea central el considerar las necesidades o problemáticas reales que surgen en el contexto laboral de los sujetos, intentado siempre que el trabajo se conecte de manera directa con sus motivaciones. Esto implicó mucha apertura y flexibilidad por parte del equipo asesor, junto con el manejo de las expectativas propias de estar influyendo en un proceso de mejora.

Por ello, un espacio fundamental para el desarrollo del modelo han sido las reuniones internas del equipo asesor. Éstas se realizan de manera sistemática antes y después de las visitas a terreno. En ellas el énfasis está en compartir las problemáticas y éxitos obtenidos por los profesionales, reflexionar sobre cómo mejorar las metodologías de acompañamiento y en definitiva, ir consolidando un modelo de trabajo.

Además de lo anterior, se realizaron entrevistas y grupos focales en los establecimientos educativos y reuniones de análisis con el equipo asesor, durante el año 2014 y 2015, con el propósito de sistematizar el trabajo realizado. Tal ejercicio permitió consolidar el modelo que se presenta a continuación.

RESULTADOS

A continuación se presentarán las estrategias utilizadas en el marco del proceso de acompañamiento ejecutado con todas las áreas que forman parte del equipo de gestión en los establecimientos (Dirección, Inspectoría, Unidad Técnico Pedagógica y Orientación). En concreto, la experiencia del Departamento de Orientación será expuesta en tanto ilustra la aplicación del modelo ya consolidado.

Este modelo es el resultado del proceso de sistematización, el cual se presentará en 4 fases sintéticas que contienen las principales estrategias ejecutadas en cada una de ellas. Ahora bien, es importante indicar que estas fases no necesariamente se deben aplicar de manera estática y cronológica, sino que más bien se recomienda ajustar las principales estrategias a los tiempos y necesidades concretas:

Fase 1

En esta primera fase del acompañamiento, el objetivo central es que el equipo asesor profundice su conocimiento respecto de las competencias y rutinas de trabajo de los actores. Se espera comprender el trabajo del equipo desde una mirada amplia que reconozca tanto sus fortalezas y principales recursos como también sus debilidades y necesidades.

Para esta fase de aproximación al trabajo de los equipos de gestión se utilizaron principalmente tres estrategias: (1) Evaluación de competencias y revisión de roles y funciones (2) ‘*Shadowing*’

y (3) Análisis de documentos de roles y funciones del cargo directivo. Estas estrategias se desplegaron de forma complementaria a modo de ir triangulando la información producida por los asesores, permitiendo identificar aspectos claves para el acompañamiento.

Acá es fundamental relevar la importancia de la estrategia 'shadowing', ya que permite un acercamiento concreto y realista a las rutinas de trabajo de los equipos, junto con las áreas críticas a mejorar.

Fase 2

El foco en esta etapa del acompañamiento es elaborar una ruta de trabajo para los equipos, donde ésta debe reconocer las características identificadas en los equipos en la fase anterior. Para ello, es vital articular desde un comienzo esta ruta de acompañamiento a los proyectos, dinámicas y procesos que son propios del establecimiento y del equipo asesorado (PME, PEI, ADECO, entre otros). A continuación se dará cuenta de algunos ámbitos y estrategias a considerar en la definición de las características de los equipos y construcción de rutas de mejora de éstos:

La primera estrategia desplegada en esta fase es la revisión de roles y funciones con los equipos. En muchos contextos veremos que hay funciones duplicadas y otras dejadas de lado, por lo cual el foco estará en redefinir las responsabilidades y tareas específicas de cada cargo. Además, es importante que estos análisis se hagan con todos los integrantes del equipo de gestión, con el fin de asegurar que el entendimiento respecto de los roles y funciones sea compartido.

En el caso del Departamento de Orientación, al ser un equipo de dos personas, fue fundamental dividir sus funciones asociadas a la atención de estudiantes: En un comienzo se atendía indistintamente a los estudiantes, sin discriminar niveles o tipos de situaciones. Para resolver esto el equipo decidió que una orientadora se hiciera cargo de los dos primeros niveles y la otra de los siguientes, esto con el objetivo de facilitar el grado de conocimiento de los estudiantes y las realidades de los distintos cursos.

La segunda estrategia de esta fase es priorizar, es decir, decidir que funciones relevantes son las que necesitan mayor apoyo por parte del equipo asesor. En base a esa priorización, se acompaña al o los profesionales desde los conocimientos (poniendo a su disposición información, textos, investigaciones, entre otros) lo cual permitirá nutrir su quehacer y re mirar su labor cotidiana, y también se entregaran recomendaciones para facilitar la ejecución de las funciones críticas detectadas.

En esta línea, con el Departamento de Orientación, se aportó desde el análisis de marcos conceptuales sobre el abordaje de la afectividad y sexualidad con jóvenes en establecimientos educacionales. En estos espacios es importante intencionar que el trabajo debe tener un fundamento o marco referencial, evitando así que se generen acciones que no den cuenta de procesos de reflexión profundos, sustentados en evidencias.

Finalmente, como estrategia transversal a esta fase, se acompaña a los profesionales en la tarea de planificar sus tareas cotidianas, elaborando calendarios y agenda semanal. Este simple ejercicio (calendarizar), permite al profesional re-definir su rutina, establecer tiempos específicos para cada acción, sin perder el foco en las funciones acordadas para su rol.

Fase **3**

Durante esta fase, el foco está en profundizar el desarrollo de competencias de liderazgo, a través de la estrategia de modelamiento de los espacios de trabajo en equipo del establecimiento. Esto se realiza modelando y empoderando a los diferentes miembros del equipo de gestión en sus roles de liderazgo con sus respectivos grupos de referencia (ver Tabla 1).

Estamento del Equipo de Gestión	Grupo de Referencia
UTP	Profesores de asignatura y Departamentos
Orientadores/as	Profesores Jefes - Centro de Alumnos y asesores
Inspectores/as Generales	Paradocentes y Auxiliares
Coordinadores ETP	Profesores de Especialidad
Director/a	Equipo de Gestión

Tabla 1 – Estamentos del equipo de gestión y respectivos grupos de referencia. Elaboración Propia.

La estrategia se basa en establecer instancias de trabajo regulares con los grupos de referencia (algunas de las cuáles pueden haber sido activadas en la fase anterior) donde el equipo asesor va modelando ciertas prácticas y metodologías de trabajo, para que luego sean replicadas por los actores del equipo de gestión.

El trabajo comienza con la definición de objetivos y temas a abordar con cada estamento (en la línea del plan estratégico definido) en su espacio de trabajo grupal, agregándolas como tareas en el calendario definido en la fase anterior. Con esta planificación ajustada, se desarrolla la primera sesión de los equipos, en donde son discutidos los objetivos y el programa con todos los participantes, y es modificado en caso de ser necesario.

En términos metodológicos, los espacios de trabajo deben cumplir con los siguientes criterios:

Foco: Tanto el plan de trabajo anual como cada una de las sesiones deben identificar un foco específico que permita centrar la conversación en torno a él. En el caso del Departamento de Orientación, el foco estuvo puesto primero en adultocentrismo y culturas juveniles, y luego en sexualidad y afectividad.

Contexto: Los temas abordados deben ser tratados en el contexto de la Educación Básica, Media y/o Media Técnico Profesional y, más aún, de cada liceo y de las experiencias vividas por los participantes del espacio. Para el Departamento de Orientación, se definieron como focos, la incomprensión y convivencia entre estudiantes y docentes, y luego la discriminación sexual y violencia sexual.

Participación: La dinámica del espacio debe permitir el diálogo entre los participantes de manera abierta y en un ambiente de respeto. Se debe evitar abordar los temas de manera expositiva. En el caso de las Orientadoras, se optó por la metodología de trabajo taller con los profesores jefe.

Concreción: Tanto el plan de trabajo anual como el trabajo en cada sesión deben finalizar con un producto concreto y un cierre que sea útil para los participantes del espacio y permita seguir avanzando en el tratamiento de los contenidos. En este caso, los productos fueron las sesiones de

trabajo (considerando planificación, materiales, bibliografía asociada y evaluación) y su bajada concreta a los consejos de curso.

En términos de proceso, al inicio, estos espacios son planificados entre el estamento respectivo y un miembro del equipo asesor, mientras que la responsabilidad de la ejecución de las sesiones puede estar en el equipo asesor. A medida que se avanza en el proceso, como estrategia, el asesor va disminuyendo su presencia en el desarrollo de las sesiones y los miembros de los equipos del liceo se van haciendo cargo de los espacios de trabajo a modo de ir fortaleciendo su liderazgo. Lo anterior, para ir avanzando en la institucionalización de roles y funciones, asegurando sostenibilidad de los cambios implementados.

Fase 4

Dado que ya los equipos o líderes cuentan con una planificación anual de su trabajo (alineada con PEI, PME y otros indicadores de desempeño), como estrategia el equipo asesor se centra en ir monitoreando y evaluando este plan con los actores involucrados, con foco en promover la sostenibilidad de los cambios consolidados. Es por ello que se establecen reuniones de reflexión para evaluar el avance en la planificación de cada equipo. En concreto, ya no se acompaña directamente las rutinas de trabajo de los equipos (propias y con grupos de referencia), sino que más bien se intenciona la reflexión en torno al diseño y evaluación de las actividades del plan. Ahora bien, de ser necesario en algunos espacios se puede considerar un acompañamiento más directo, con el objetivo de consolidar prácticas en proceso de instalación, que requieran de mayor apoyo.

Considerando la relevancia de desarrollar miradas en la línea de la mejora continua, es que también se apoya a los equipos en ir identificando nuevos desafíos que les permitan fortalecer la profesionalización de sus roles como estrategia durante esta fase. Por ejemplo, en el caso del Equipo de Orientación, se visualizó la posibilidad de detectar y desarrollar actividades en torno a

temáticas invisibilizadas en los contextos escolar, como identidades de género y sexualidad de los estudiantes, a través de un programa propio de abordaje de la Afectividad y Sexualidad en el liceo. Otro tema que se abrió fue el trabajo con el equipo docente a cargo del Centro de Estudiantes, ya que el mismo departamento de Orientación comenzó a identificar necesidades de formación para el liderazgo de este espacio.

Conclusiones

En este proceso, aún en desarrollo, se ha acompañado a los equipos de gestión de cada uno de estos establecimientos a liderar un cambio en su trabajo cotidiano, en las representaciones que tienen sus miembros acerca de su quehacer y las potencialidades de sus estudiantes. Esta transformación en la organización escolar constituye un cambio cultural que busca que cada liceo se transforme en una comunidad de aprendizaje a futuro, capaz de construir relaciones que favorezcan el desarrollo de estudiantes, docentes y comunidad escolar en general. A continuación se presentan entonces una serie de conclusiones construidas a partir del modelo de acompañamiento presentado:

- A partir de la experiencia, tenemos la convicción de que los acompañamientos deben insertarse en la cotidianidad laboral de los actores, vinculándose con los desafíos concretos que éstos enfrentan y les preocupan (transversal).
- Para poder generar espacios nutritivos y amables de acompañamiento es necesario reconocer al otro e involucrar su historia e intereses en el proceso de cambio, para así lograr sintonizar con sus anhelos y sentidos (Fase 1 y 2).
- Para que este proceso resulte sustentable, es importante entonces que las soluciones e ideas que le darán sentido al cambio provengan siempre desde los equipos de gestión acompañados, es decir, que sean los mismos actores quienes tracen sus caminos de mejora (Fase 2 y 3).

- En este contexto, es fundamental explicitar siempre la forma de trabajar y los aprendizajes que han ido desarrollando los integrantes del equipo de gestión y otros actores, para que así comprendan los procesos que están protagonizando, con el fin de modelar una forma de hacer las cosas que le de sustento al cambio propuesto (transversal)
- Los planes de trabajo se llevan a cabo según las necesidades, requerimientos de cada establecimiento y el nivel de competencias instaladas de los equipos de gestión, es por eso que la asesoría implica generar formas de trabajo y metodologías adecuadas para cada equipo y realidad escolar (transversal).
- Por último, entendemos que los procesos de cambios siempre son complejos y no lineales, por ello es fundamental que el equipo asesor cuente con espacios sistemáticos de reflexión sobre el proceso de acompañamiento, otorgando la flexibilidad para realizar los ajustes necesarios y así lograr los objetivos propuestos (transversal, con énfasis en Fase 4).

Ahora bien, considerando que son escasas las opciones de realizar acompañamientos de mediano plazo, como el presente, creemos que es importante que la política pública chilena considere la complejidad de formar líderes escolares. En sentido, sería fundamental complejizar los programas de formación de líderes escolares, contemplando momentos de acompañamiento y tutoría en la práctica laboral. Otra opción podría estar en incorporar de manera formal, por parte de la institucionalidad, periodos de acompañamiento-inducción para nuevos docentes directivos, que se hagan cargo del desafío de desarrollar competencias laborales para una real mejora escolar.

Bibliografía

Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9 (2), 9-33. En: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Bolivar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Revista Educar*, Departamento de pedagogía aplicada, Universidad Autónoma, de Barcelona, 47(2). En: <http://educar.uab.cat/article/view/50/46>

Fullan M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56760202>

Hargreaves A. y Fink, D. (2008) El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.

OCDE. (2008). Education and training policy: Improving school leadership. Paris: OCDE-Ministerio de Educación.

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio*, 47, 83-94.

Maureira O., Moforte C. y González G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, 36(146).

Montecinos C., Solis C., Gabriele A. (2001). Aprendiendo a enseñar a través de la investigación acción. *PAIDEIA, Revista de Educación*, Universidad de Concepción, 30-31, 37-50.

Pinto S., Galdames S. y Rodríguez S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 136-157. En: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/123/145>

Peñailillo L., Galdames S. y Rodríguez S. (2013). La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos. En: Baudrit A. & Rich J. *Recherches en education*, (15). En: http://www.academia.edu/3393745/La_discusi%C3%B3n_sobre_la_formaci%C3%B3n_de_lideres_intermedios_Fundamentos_aprendizajes_y_desaf%C3%ADos

Román M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 1(17). En: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9143.pdf>

Suárez M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. En: http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf