

# Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: Análisis de Redes Sociales en Escuelas Chilenas

## Leadership Distribution and School Success: A Social Networks Analysis in Chilean Schools

Juan Ricardo Bello Villablanca y Julián López-Yáñez \*

Universidad de Sevilla, España

### DESCRIPTORES:

Análisis de redes sociales  
Escuelas eficaces  
Eficacia escolar  
Liderazgo educativo  
Chile

### RESUMEN:

El liderazgo escolar es considerado un factor clave para la mejora escolar. Requiere movilizar a todos los miembros de la organización para involucrarlos y comprometerlos con el logro de sus objetivos. Este artículo persigue analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones sociales predominantes en cinco centros educativos chilenos exitosos social y académicamente. Se administró un cuestionario de 9 ítems organizado en dos secciones, el perfil profesional de los informantes e información sobre las redes sociales en enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. A partir de la información de las redes y la posición de los actores, se identificaron los patrones de liderazgo característicos de estos centros. Los datos fueron analizados mediante un enfoque mixto en dos fases. En la primera, las matrices de datos relacionales fueron examinadas mediante el análisis de redes sociales; en la segunda, los datos de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y seguimiento a los directores se analizaron cualitativamente con el programa Atlas.ti. Los resultados indican las redes tienden en general hacia patrones de liderazgo focalizado, una baja densidad de relaciones y una centralización de las redes relativamente alta. Estos resultados aumentan la controversia predominante en la literatura especializada sobre el papel del liderazgo en el éxito escolar.

### KEYWORDS:

Social network analysis  
Effective schools  
School effectiveness  
School leadership  
Chile

### ABSTRACT:

School leadership is considered as a key factor for educational improvement. It requires mobilizing all members of the organization to involve and commit them in the achievement of its objectives. This paper aims to analyze the configuration of school leadership and the predominant network of social relationships in five socially and academically successful Chilean schools. A 9-item questionnaire organized into two sections, which include the professional profile of the informants and information on social networks in teaching, managing, coexistence and personal affairs practices was administered. The characteristic leadership patterns of these centers were identified from data on the network and the position of the actors. Data were analyzed using a two-phase mixed approach. In the first, the relational matrices obtained through a questionnaire were examined using the Analysis of Social Networks approach; in the second stage, the data gathered from semi-structured interviews, focus groups, and follow-up with the directors were analyzed qualitatively using the Atlas.ti software. Results indicate a generalized tendency of networks towards focused leadership patterns, a low density of relationships, and a relatively high centralization of networks. These results increase the predominant controversy in the specialized literature about the role of leadership in school success.

### CÓMO CITAR:

Bello Villablanca, J. R. y López-Yáñez, J. (2022). Distribución del liderazgo y éxito escolar: Análisis de redes sociales en las escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 5-29.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001>

## 1. Introducción

Actualmente, uno de los principales retos que enfrenta la mayoría de los sistemas educativos es elevar la calidad de la educación y mejorar los resultados en las evaluaciones de rendimiento escolar (Murillo y Román, 2010). La investigación de la eficacia escolar ha identificado algunos factores clave asociados al éxito escolar: promoción institucional con la visión y la misión, compromiso de todos con los proyectos institucionales, liderazgo docente, cultura de colaboración y expectativas altas sobre el rendimiento estudiantil (Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Harris et al., 2017; Rodríguez-Gallego et al., 2020; Romero, 2021).

En el ámbito educativo, los resultados negativos son difíciles de revertir, pues involucran múltiples factores. Sin embargo, estudios sobre la mejora escolar sugieren que el análisis profundo de los procesos educativos que desarrollan las escuelas eficaces puede ayudar a entender la dinámica de la innovación y el éxito para promover su implementación (Altamirano et al., 2021; Rodríguez-Gallego et al., 2020).

En este sentido, se han identificado dos factores clave para la mejora escolar: por un lado, el liderazgo escolar distribuido ajustado a las necesidades y los proyectos institucionales del centro (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Harris et al., 2017); por el otro, las relaciones entre docentes basadas en la colaboración mutua, el desarrollo y la gestión de un conocimiento genuinamente organizativo y social, que facilite el trabajo en equipo y la cooperación (Bush, 2019; López-Yáñez et al., 2014; Spillane y Ortiz, 2016).

Dada la importancia que tiene el liderazgo para la mejora educativa, en las últimas décadas, ha aumentado el interés por estudiar este fenómeno educativo en el ámbito latinoamericano (Aravena et al., 2020; Castillo y Hallinger, 2018; Queupil, 2016; Romero, 2021; Weinstein et al., 2018).

En Chile, se ha analizado el liderazgo educativo en general (Aravena y Madrid, 2021; Aravena et al., 2020; Castillo y Hallinger, 2018; Pino Yancovic et al., 2019; Queupil, 2016; Rojas y Carrasco, 2021; Weinstein et al., 2018, 2021) y el liderazgo distribuido en particular (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira y Garay, 2019). Los resultados indican que el liderazgo distribuido produce mejoras escolares. Además, hallaron que las relaciones de gestión se concentran en los directores y los coordinadores, pero algunos aspectos relacionados con la docencia se distribuyen entre estos actores y algunos docentes. Igualmente, encontraron que el liderazgo distribuido está asociado con el aumento del compromiso de los docentes y la eficacia del proceso educativo (Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Barrero y Domingo, 2021; Rojas y Carrasco, 2021; Romero, 2021). Por lo tanto, recomiendan diseñar estrategias para desarrollar el liderazgo distribuido de manera diferenciada considerando las particularidades de cada escuela, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación, y el aprendizaje virtual (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2021; Queupil et al., 2021).

Recientemente se han realizado algunos estudios sobre liderazgo en escuelas chilenas utilizando la metodología de análisis de redes sociales (en adelante ARS), cuyos resultados han contribuido a la comprensión de este fenómeno educativo en este país. Derby (2017) estudió la relación entre el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional, e identificó la red de relaciones en educación básica del subsistema de

educación pública, considerando la centralidad, la reciprocidad y la densidad de las redes sociales. Encontró un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones para la gestión curricular. El liderazgo recaía en una o dos personas y había poca reciprocidad en las relaciones, debido a la escasa distribución del liderazgo en las escuelas incluidas en el estudio. Asimismo, Garay y Maureira (2017) analizaron la distribución del liderazgo en escuelas vulnerables socioeconómicamente según las evaluaciones gubernamentales. Identificaron dos tipos de liderazgo: el liderazgo centrado en el director y el liderazgo del jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) o algún docente. Por su parte, Garay y otros (2019) analizaron la distribución de liderazgo en escuelas primarias. Sus hallazgos indican que, en los ámbitos de gestión directiva y docencia, los directores y jefes de la UTP asumen el liderazgo, pero se observa una mayor distribución de liderazgo en la docencia, que puede ser asumido por los propios docentes. Similarmente, Queupil y Montecinos (2020) examinaron las relaciones entre los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas de tres escuelas secundarias para identificar los actores que ejercen el liderazgo en los procesos de mejora educativa. Aunque los jefes de departamento asumen el liderazgo, algunos docentes pueden tener un papel preponderante e influir en los procesos de mejora escolar. Más recientemente, Queupil y otros (2021) analizaron el liderazgo entre los actores educativos en una escuela básica para examinar las interacciones colaborativas en los procesos de enseñanza y mejora educativa, y determinar la tipología de liderazgo predominante. Encontraron la coexistencia del liderazgo formal e informal en los procesos de mejora escolar y una densidad de interacciones colaborativas entre docentes y directivo, lo cual es sugerente de liderazgo distribuido.

Sin embargo, muy pocos estudios han analizado la relación entre la configuración del liderazgo y el éxito escolar empleando un método mixto que combine la metodología de ARS y el estudio de casos (Derby, 2017; López-Yáñez et al., 2014); solo se han reportado un estudio reciente con esta metodología en Chile (Queupil et al., 2021). Por lo tanto, este estudio persigue analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominantes en algunos centros educativos chilenos considerados exitosos según los resultados de evaluaciones escolares gubernamentales.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. *El papel del liderazgo en la mejora escolar*

El liderazgo es un factor decisivo para producir cambios institucionales, que requiere movilizar a toda la organización en procura de lograr los objetivos planteados (Queupil, 2016). Aquellos centros que han logrado buenos resultados se han enfocado en el aula como núcleo del cambio. También, el liderazgo directivo está asociado con la calidad de la enseñanza y las mejoras en los aprendizajes (Ahumada et al., 2019; Castillo y Hallinger, 2018; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019; Queupil, 2016; Weinstein et al., 2018).

Por su parte, las teorías que explican el fenómeno del liderazgo en las organizaciones han experimentado importantes cambios a lo largo de las últimas décadas, desde los enfoques verticales e individualistas a las perspectivas horizontales, democráticas y colectivas (Maureira et al., 2016). Actualmente, el liderazgo se analiza a partir de las interacciones sociales entre todos los actores de las instituciones (Queupil et al., 2021). Se trata, pues, de un fenómeno social y complejo que involucra a líderes formales e

informales en busca de alcanzar las metas compartidas (Maureira et al., 2016). Esto implica conocer las distintas formas de liderazgo y cómo estas configuraciones impulsan a que los actores de la comunidad educativa realicen determinadas prácticas (Riveros, 2012).

Además, los procesos de mejora y eficacia escolar requieren una alta participación de los agentes educativos (Martínez-Valdivia et al., 2018). Diversos estudios señalan que el liderazgo capaz de promover mejoras moviliza las capacidades organizativas e involucra y compromete a todos los miembros del centro en el logro de sus objetivos estratégicos, haciendo énfasis en mejorar las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el rendimiento escolar de los estudiantes (Ahumada et al., 2019; Barrero y Domingo, 2021; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019; Rojas y Carrasco, 2021).

Coherentemente, Hairon y Goh (2014) y Altamirano y otros (2021) asociaron el éxito escolar a cuatro elementos esenciales: el empoderamiento de los agentes educativos, la distribución amplia del liderazgo, la producción de ideas y la toma de decisiones compartidas y, por último, el compromiso colectivo que, a su vez, implica sentido de pertenencia y responsabilidad. Además, algunos autores han sugerido que el liderazgo debe procurar la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje basada en el consenso, la colaboración entre sus miembros y la suficiente confianza al interior de los equipos de trabajo (Altamirano et al., 2021; Day et al., 2016) para producir mejoras educativas y sociales estables que garanticen su sostenibilidad (Martínez-Valdivia et al., 2018; Rojas y Carrasco, 2021).

## ***2.2. La distribución del liderazgo en centros escolares***

La idea de un liderazgo distribuido se sustenta en la teoría de la cognición distribuida, según la cual la interacción entre los sujetos genera conocimientos y una representación de la realidad genuinamente social (Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019). Asimismo, distribuir el liderazgo produce un efecto integrador y de corresponsabilidad en los integrantes de la organización, lo cual facilita que todos los actores educativos contribuyan a las mejoras educativas del centro (Galdames Calderón, 2020; Harris et al., 2017; Spillane y Ortiz, 2016).

Por ello, en la actualidad, existe la tendencia hacia un liderazgo más distribuido en las organizaciones (Barrero y Domingo, 2021). Sin embargo, no resta importancia al liderazgo del director, puesto que ello es fundamental para asegurar el desarrollo de capacidades institucionales en la creación colectiva del conocimiento (Galdames Calderón, 2020; Romero, 2021).

Sin embargo, no todos los contextos organizativos son aptos para desarrollar el liderazgo distribuido, por lo que su implementación debe examinarse desde la dinámica organizativa de cada institución (Bush, 2019). Como el liderazgo distribuido no es incompatible con el liderazgo focalizado en un individuo o un grupo pequeño de actores (Galdames Calderón, 2020), algunos estudios han propuesto una tercera vía que consiste en promover un liderazgo de carácter híbrido que integre ambos liderazgos en una misma institución (Bush, 2019; Queupil y Montecinos, 2020).

## ***2.3. Una mirada al liderazgo en el contexto educativo chileno***

La última reforma educativa chilena –implementada en 1990– establece un diseño curricular dirigido a desarrollar prácticas que permitan afrontar con éxitos los desafíos

actuales y del futuro. Entre estas, resalta la importancia de la profesionalización de la carrera docente y la jornada escolar completa para impulsar la formación integral del estudiantado. Además, garantiza recursos económicos para ofrecer subvención escolar preferencial y desarrollar programas de mejoramiento e innovación pedagógica. También, se han sancionado diversas leyes para promover la inclusión social, la calidad y la equidad de la educación en todos los niveles educativos (Mineduc, 2019).

Por su parte, a partir del 2011 entró en funcionamiento el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile. Si bien el modelo de gestión escolar reconoce la diversidad de contextos, se responsabiliza a los centros educativos de sus niveles de logro y su trayectoria de aprendizaje organizativo (Assaél et al., 2018). Coherente con estas iniciativas, desde 1988 se aplica el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuya prueba anual estandariza los resultados académicos y ubica a los centros en categorías de desempeño. Al respecto, informes recientes indican que 413 centros escolares se encuentran en categoría insuficiente, lo cual representa el 8% del total de centros del país. Ello implica que existe un alto porcentaje de estudiantes que aún no logra alcanzar los aprendizajes mínimos acordados con sus niveles correspondientes (Mineduc, 2019).

Este escenario exige impulsar procesos de cambio en el liderazgo escolar, la gestión pedagógica y la convivencia escolar. La normativa educativa vigente en Chile promueve el liderazgo distribuido en las organizaciones educativas para empoderar a docentes, alumnos y familias, generar confianza y legitimar el proyecto educativo (Mineduc, 2015).

Por ello, mediante el Programa de Directores de Excelencia, se persigue insertar nuevas herramientas para la gestión y la mejora de los resultados escolares, como la promoción de la carrera profesional docente para potenciar nuevos líderes educativos que desarrollen una gestión escolar eficiente y mejoren el desempeño docente. Además, para fortalecer esos liderazgos emergentes, se ofrece acceso a nuevos tramos profesionales con base en las evaluaciones de desempeño (Mineduc, 2019). Adicionalmente, con apoyo de la política de desmunicipalización de la educación, mediante la creación de servicios locales territoriales y centros específicos de formación, se apoya la implementación de políticas para el fortalecimiento del liderazgo educativo (Mineduc, 2015).

En este contexto institucional, el estudio de la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones interpersonales entre los actores educativos que tienen lugar en los centros educativos chilenos es sumamente pertinente para fundamentar y promover la mejora educativa en este país.

#### ***2.4. Liderazgo y redes sociales en las organizaciones escolares***

Tanto la mejora de la eficacia escolar como el liderazgo necesario para alcanzarla requieren de una densa red de interacciones sociales. Al trabajar en red, las organizaciones pueden alcanzar mayor desarrollo porque se genera capital social entre los miembros, se incentivan los valores institucionales y se aprovechan los aportes de cada miembro (Crow et al., 2017; Day et al., 2016; Muijs y Rymyantseva, 2014; Parrilla et al., 2018).

Además, las escuelas tienden a ser más efectivas cuando establecen redes con otros centros, pues logran que sus comunidades educativas sean más críticas, activas e innovadoras, lo cual afecta positivamente el aprendizaje y promueve la inclusión

escolar (Liou y Daly, 2020; Longas et al., 2020; Pino Yancovic et al., 2019; Romero, 2021), la inclusión social (Aravena et al., 2020; Liou y Daly, 2020; Romero, 2021) y la práctica educativa democrática (Rincón, 2020). Parrilla y colaboradores (2018) encontraron que el trabajo en redes escolares es más productivo, pues moviliza las influencias sociales de las escuelas, permite la identificación de problemas compartidos y avanza hacia la búsqueda y desarrollo de soluciones innovadoras. Además, promueven prácticas más democráticas y mejoran las relaciones entre el personal docente interno y el externo. Por su parte, Muijs y Rumyantseva (2014) hallaron que la competencia y la colaboración entre escuelas que forman redes escolares fomentan el trabajo colaborativo y mejoran las prácticas pedagógicas dentro las instituciones cuando trabajan en red. Por ello, el trabajo en red es percibido positivamente, pues, como lo hallaron Day y otros (2016), ayuda a construir la identidad de los líderes de cada centro y contribuye con su desempeño exitoso.

La metodología de análisis de redes sociales facilita, precisamente, el acceso al complejo sistema de interacción social que subyace a los fenómenos organizativos (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021). El concreto, la metodología de ARS permite comprender las interacciones entre los actores formales e informales de la institución y la manera como se configura el liderazgo en contextos educativos (López-Yáñez et al., 2014). En el marco de un enfoque mixto de investigación, el uso del ARS resulta idóneo para analizar la dinámica del poder que subyace al fenómeno del liderazgo y para vincularla con los procesos de mejora e innovación educativa, lo cual se sustenta en diversos estudios que han analizado la transformación que experimentaron las redes sociales de centros escolares que participaban en proyectos de innovación o mejora educativa (Derby, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021).

### 3. Método

#### *Muestra*

Este estudio empleó un enfoque mixto, que combina la metodología ARS y el estudio de casos. Se seleccionó una muestra no probabilística a conveniencia. En el estudio cuantitativo, se incluyeron 250 participantes de cinco centros educativos de enseñanza básica y media con reconocida trayectoria en planes de mejora y eficacia escolar de la Región Metropolitana de Chile: docentes, directores (encargados de la dirección, la organización y el funcionamiento del centro), inspectores generales (les corresponde velar por que las actividades favorezcan el desarrollo de los alumnos en un ambiente de orden, bienestar y sana convivencia) y jefes técnicos (son responsables de asesorar al director en la programación, la organización, la supervisión y la evaluación del desarrollo del Proyecto Curricular del Colegio).

Para la selección de la muestra, se incluyeron dos criterios de inclusión:

- Centros evaluados como centros exitosos según los resultados de última evaluación del Mineduc, considerando el desarrollo de proyectos pedagógicos, el clima y la convivencia escolar, los objetivos institucionales, los resultados académicos, el aumento de la matrícula y el acceso de los estudiantes a la educación superior.
- Centros cuyos equipos directivos aceptaron de forma voluntaria participar del estudio.

Tras el análisis general de los resultados de los cinco centros escolares participantes, el artículo profundizará en los del Liceo Gabriela Mistral, pues es un centro que tiene excelente desempeño y buenos niveles de desarrollo personal y social en la última evaluación del Mineduc. De esta institución participaron 28 sujetos: docentes, directores, inspectores generales y jefes técnicos del centro. Se seleccionó este centro debido a que es uno de los más representativos en cuanto a procesos de mejora y eficacia escolar y representa la tendencia hacia un liderazgo focalizado de los centros estudiados en las dimensiones nucleares del centro, como es Enseñanza y Gestión.

#### *Procedimiento de la investigación*

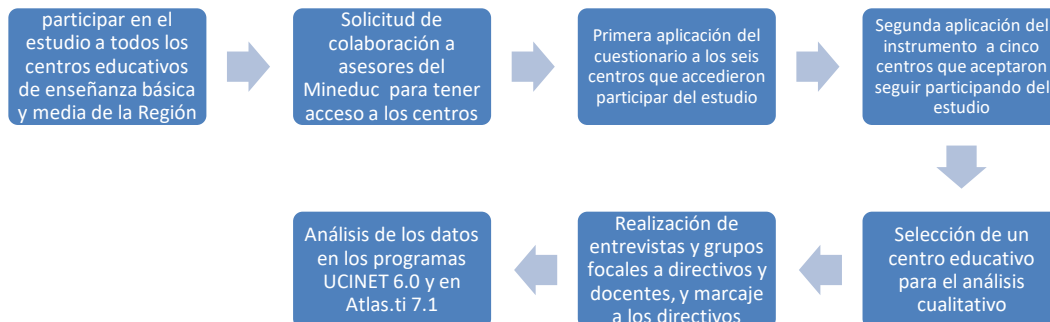
En Chile, funcionan cerca de 5.200 centros educativos; en la región metropolitana, 2760. Inicialmente, para seleccionar la muestra, se envió una invitación para participar en el estudio a todos los centros educativos de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana de Chile, que habían sido catalogados como exitosos en la última evaluación del Mineduc. Para ello, se les solicitó la colaboración a algunos asesores del Mineduc para facilitar el contacto con las direcciones de los centros. De todos centros que fueron invitados, solo seis accedieron a participar en el estudio. En estos centros se administró el cuestionario en una primera instancia. Luego, para la segunda aplicación del instrumento, solo cinco aceptaron seguir participando del estudio.

El diseño del estudio contempló dos fases. En la primera fase, participaron 250 sujetos, docentes, directores, inspectores generales y jefes técnicos, de cinco centros escolares de enseñanza básica y media en el año académico 2016/17, que cumplieron los criterios de elegibilidad del estudio. A todos los participantes se les aplicó, en dos oportunidades, un cuestionario de análisis de redes sociales (López-Yáñez et al., 2014). El análisis cuantitativo de la primera aplicación del cuestionario arrojó resultados altamente discrepantes respecto del estudio de López-Yáñez y otros (2014). Por esta razón, se aplicó nuevamente para garantizar la confiabilidad de los resultados. Para efectos del presente artículo, solo se consideraron los resultados de la segunda aplicación del instrumento.

En la segunda fase, correspondiente al análisis cualitativo, de la muestra inicial se seleccionó un centro para estudiar en profundidad la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominante, mediante la realización de entrevistas y grupos focales a directivos y docentes, y marcaje a un director.

A continuación, en la Figura 1, se sintetiza el proceso que siguió la recolección de los datos.

**Figura 1**  
*Diseño del estudio*



### *Técnicas e instrumentos de recolección de la información*

El componente cualitativo del estudio contempló la encuesta a través del cuestionario de análisis de redes sociales del centro (CURSO) que permite determinar la configuración del liderazgo y la generación de las matrices relacionales, basado en Pitts y Spillane (2009), el cual ya fue utilizado en un estudio anterior en una muestra española (López-Yáñez et al., 2014). El cuestionario contiene nueve ítems organizados en dos secciones: cinco ítems indagan sobre el perfil profesional de los participantes y cuatro sobre las redes sociales que se dan en el centro en los ámbitos de enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales.

- Enseñanza. Contempla planificación, desarrollo de las clases, evaluaciones y aprendizajes de los estudiantes.
- Gestión. Incluye jefatura de curso, carga horaria, uso de los espacios físicos y asistencias de los docentes.
- Convivencia. Contempla las relaciones en el aula, con las familias, docentes y directivos.
- Asuntos personales. Incluye salud, familia, conflictos, necesidades, etc.

Estas cuatro matrices relacionales fueron procesadas usando los programas UCINET 6.0, NETDRAW y Atlas.ti 7.1. El análisis incluyó medidas referidas a la posición de los agentes formales y medidas estructurales de la red, entre las cuales se consideraron las siguientes (Lima, 2010):

- La densidad representa la intensidad de las relaciones sociales entre el conjunto de actores participantes. Se trata de una medida de cohesión del grupo que indica aceptación o resistencia al cambio.
- La centralización indica el grado en los vínculos reportados involucran a los actores de la red. En las redes centralizadas los actores que asumen una forma de estrella centralizan las relaciones con agentes situados en la periferia.
- Los cliques identifican grupos de actores que se relacionan entre sí con mayor intensidad que con el resto. Permite identificar el papel del equipo directivo



en los cliques que aparecían con mayor peso en la red en términos de vínculos relacionales.

Por otro lado, respecto de la posición de los actores, se consideraron las siguientes (Bonacich, 1987):

- El grado de centralidad representa el grado de popularidad que tiene un actor en una red e indica el número de elecciones directas recibidas por un nodo de parte de sus pares (*Indegree*), o las atribuidas por dicho nodo al resto de nodos (*Outdegree*).
- El orden de centralidad se estableció el orden que ocupaba cada miembro del equipo directivo entre todos los actores de la red en cuanto a su grado de centralidad.
- El grado de cercanía considera el camino más rápido y directo que tiene cada actor (nodo) para llegar a los demás nodos de la red. A mayor es el grado, mayor es la capacidad de un actor para recibir y transmitir información a través de la red.
- El grado de intermediación indica la frecuencia con la que un agente actúa como intermediario entre otros que no mantienen relación directa entre sí. Desde esta posición se controla y se influye significativamente en la difusión de información.
- El poder de Bonacich se refiere, por una parte, a la centralidad de un actor en cuanto a la cantidad de conexiones que presenta y, por la otra, a las conexiones que presentan los otros actores conectados a él. De este modo, un actor es más poderoso cuando otros actores conectados a él tienen pocas conexiones con los otros actores y dependen de él para conectarse y comunicarse con otros.

Se optó por el ARS, pues como trasciende los formalismos y jerarquías escolares (Queupil et al., 2021), es estrategia apropiada para analizar, desde una perspectiva social, el liderazgo que se construye a partir de las relaciones entre todos los miembros de la escuela, sin limitarse a una persona o grupo (López-Yáñez et al., 2014), lo cual permite una visión más amplia y distribuida de liderazgo (Queupil et al., 2021).

Para la fase cualitativa, los datos se recolectaron en un solo centro escolar mediante tres técnicas complementarias, guiadas por las categorías que se muestran en el Cuadro 1:

- Entrevistas. Se realizaron cuatro entrevistas a directivos y docentes en horarios diversos, antes o después de almuerzo, después del consejo de profesores o al término de la jornada de clases, con una duración de entre 40 y 60 minutos. Estas se realizaron los días de Consejo de Profesores o al término de semana laboral. Previa autorización, fueron grabadas en una grabadora digital.
- Grupo focal. Se realizaron cuatro sesiones con actores centrales según el análisis de redes sociales, incluidos docentes de diferentes áreas y niveles, y miembros del equipo directivo, como jefas técnicas, inspectores generales, encargado de convivencia y la subdirectora. Se realizó, en general, antes o después del día de Consejo General, con una duración de entre 60 a 90 minutos.

- **Marcaje.** Se realizaron cuatro sesiones de observación y seguimiento a los directores durante su jornada diaria, para registrar las principales actividades de trabajo que realizaba habitualmente y el manejo de incidentes críticos que surgieron.

### Cuadro 1

#### *Categorías de análisis*

Dimensiones	Categoría
Grupos y relaciones de comunicación	Medios de comunicación utilizados en el centro educativo.
	Conformación de grupos y equipos de trabajo en el centro.
	Medios de encuentro de grupos.
Liderazgo	Liderazgo del director
	Liderazgo docente
	Estilos de liderazgo.
	Presencia o ausencia de liderazgo distribuido
Referentes organizativos	Valoración del liderazgo distribuido (si existiese) en la mejora escolar.
	Referentes en gestión
	Referentes en enseñanza.
	Referentes en convivencia.
Mejora y eficacia escolar	Referentes en asuntos personales.
	Trayectoria individual del entrevistado
	Eficacia escolar.
	Proceso de mejora y eficacia escolar.
	Comunidades de aprendizaje
	Organización Interna
	Tensiones y desafíos futuros
Información adicional	
Cultura escolar	Situaciones contextuales
	Sellos de la cultura escolar.
	Información adicional
	Imagen del centro en el exterior
	Poder e influencia al interior del centro escolar.

#### *Estrategias de análisis de los datos*

Los tipos de liderazgo que presentaba cada red se identificaron a partir de los resultados del ARS, que incluye las siguientes categorías: orden de centralidad de los miembros del equipo directivo, densidad de la red, centralización de la red y participación en cliques de los miembros del equipo directivo y otros actores relevantes. En función de los valores de estas variables y atendiendo a criterios considerados por López-Yáñez y otros (2014), se contemplaron cuatro configuraciones del liderazgo (Cuadro 2).

**Cuadro 2****Matriz para determinar la configuración de liderazgo**

Configuración de liderazgo	Orden de centralidad	Participación de equipo directivo en cliques	Densidad	Centralización
Focalizado	Dos miembros del equipo directivo ocupan las primeras posiciones del total de los actores.	Alta participación de, al menos, dos miembros del equipo directivo en los grupos o cliques.	Baja	Alta
Múltiple	Solo un miembro del equipo directivo ocupa la primera posición, por lo que comparte posiciones con líderes informales.	Participación media (algún miembro del equipo directivo) en los grupos o cliques.	Alta	Media/alta
Informal alternativo	No se evidencia presencia destacada de miembros del equipo directivo; destacan actores informales.	Baja participación de miembros del equipo directivo en los grupos o cliques.	Alta	Media/baja
No liderazgo	No se evidencia presencia destacada de miembros del equipo directivo ni de actores informales.	Escasa participación de actores, tanto formales como informales, en cliques.	Baja/muy baja	Baja/Muy baja

*Nota.* Elaboración propia a partir de López-Yáñez et al. (2014).

Por su parte, los datos cualitativos provenientes de las entrevistas, grupos focales y el marcaje al director se analizaron utilizando el programa Atlas.ti 7.1.

### 3. Resultados

Primero, se presentan los resultados del cuestionario del ARS, considerando el patrón de liderazgo observado en las cuatro redes analizadas: enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales, y las tendencias generales en la dinámica social de cada centro. Luego, los datos de estos cuatro ámbitos correspondientes al liceo Gabriela Mistral se contrastan con la información obtenida durante la fase cualitativa.

#### 3.1. Redes sociales y liderazgo en los centros estudiados

El Cuadro 3 indica el predominio del patrón de liderazgo focalizado y formal con base en lo indicado por los líderes formales como agentes centrales de la red, su inclusión en cliques relevantes y a la tendencia hacia cuotas bajas de densidad y altas de centralización.

La mayor densidad corresponde a las redes de docencia, seguida de convivencia, gestión y asuntos personales. La cuota de centralización tiene un promedio de 50%, los porcentajes más altos en orden descendiente corresponden a las redes de gestión, asuntos personales, convivencia y enseñanza. Se evidencia una alta dependencia al equipo directivo de la dinámica relacional en la mayoría de las redes (excepto en asuntos personales), particularmente las de ámbitos nucleares de la vida escolar, como la gestión y la enseñanza, y, aunque en menor medida, la convivencia.

En efecto, 12 de las 20 redes analizadas con la metodología ARS (cuatro redes en cada uno de los cinco centros estudiados) tienden hacia el liderazgo focalizado y formal; seis

adoptaron el liderazgo distribuido, con la presencia de líderes informales y formales; una, liderazgo informal alternativo ejercido por actores informales sobre el equipo directivo; y una mostró ausencia de liderazgo, pues no sobresale ningún líder.

Se observa que las redes de gestión tienden a ser focalizadas en todos los centros; las redes de enseñanza, en tres de los cinco centros estudiados. En cambio, la red de enseñanza de los centros José Donoso e Isabel Allende tiene un liderazgo distribuido. La red de convivencia se presenta como liderazgo focalizado y formal en tres centros, y como liderazgo distribuido, en los otros dos. Finalmente, la red de asuntos personales es más variada: focalizada en el liceo Pablo Neruda, liderazgo distribuido en los liceos Isabel Allende y Gabriela Mistral, liderazgo informal alternativo en el liceo Luis Sepúlveda y sin liderazgo en el centro José Donoso.

Considerando las configuraciones predominantes en las cuatro redes según el centro, los resultados indican una tendencia hacia el liderazgo focalizado y formal. En los cinco centros, al menos dos de sus redes sociales responden a este patrón. Esta tendencia aparece muy marcada en el liceo Luis Sepúlveda, donde las redes de enseñanza, gestión y convivencia tienden hacia el liderazgo focalizado y formal, y en los liceos Gabriela Mistral y José Donoso, solo las redes gestión y convivencia. En cambio, los centros José Donoso y Isabel Allende parecen romper la tendencia hacia el liderazgo focalizado y formal. Concretamente, en la red de enseñanza presenta un liderazgo distribuido. Esto sugiere la presencia de actores reputados que comparten con el equipo directivo la centralidad de la red en los procesos de planificación, evaluación o mejora de la enseñanza.

Los resultados de el Cuadro 3 revelan que los centros escolares depositan la confianza y el poder en el equipo directivo en áreas fundamentales para el desarrollo organizativo, tales como enseñanza, gestión y convivencia. En todos los centros se aprecia una tendencia hacia el liderazgo focalizado, por la alta centralidad de algunos miembros del equipo directivo, aunque parcialmente. Esto significa que, aunque los líderes formales son relevantes, en algunas dimensiones participan otros agentes escolares.















### ***3.2. Estudio de un caso: Liceo Gabriela Mistral***







El liceo Gabriela Mistral es un centro de enseñanza secundaria de la Región Metropolitana. Es de carácter particular (privado), subvencionado y mixto, con una matrícula de 650 estudiantes, distribuidos en 18 cursos de séptimo básico a cuarto año medio. Atiende a familias del nivel socioeconómico medio-bajo. Incluye instrucción premilitar complementada con educación tradicional que promueve valores de autoridad, disciplina, familia y religión. Por ello, los estudiantes son rigurosamente seleccionados. Cuenta con 172 funcionarios: instructores, asistentes de aula, auxiliares, docentes y miembros del equipo directivo.





Según los informantes, cuenta con un equipo directivo sólido con una configuración de liderazgo clara, que comparte los objetivos estratégicos, invita a sus docentes a corresponsabilizarse de las metas institucionales y abre espacios para la participación e instalación de nuevos desafíos desde el compromiso de cada funcionario. En este sentido, las interacciones y la comunicación tienen un carácter cercano y horizontal, bien sea presencial o virtual.

## Cuadro 3

## Resultados de las medidas estudiadas en el ARS

Tipo de liderazgo	Ámbitos	Director(a)				Jefe(a) UTP				Inspector(a) general				Medidas estructurales		
		CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CCR	DR	CL
<i>Isabel Allende*</i>																
	Enseñanza	39,6	6,9	0/59	2,2	46,5	1,7	2/59	2,1	20,6	4,3	12/59	1,5	31,3/43,6	15,1	34/353
	Gestión	67,2	1,4	1/59	3,7	31	5,2	5/59	2,7	36,2	1,4	3/59	3,3	17,7/ 58,0	10,1	76/200
	Convivencia	48,2	9,6	1/59	2,7	29,3	5,8	5/59	2,6	32,6	7,2	3/59	2,5	38,9/37,1	11,7	36/230
	Asuntos personales	41,3	7	1/59	3,4	10,3	1,7	17/59	2,6	25,8	4,3	4/59	2,9	14,2/31,8	10	35/159
<i>Pablo Neruda*</i>																
	Enseñanza	15,5	1,7	3/59	2,9	41,3	4,9	3/59	2	24,1	2,7	8/59	1,3	80,81/40,83	18,73	67/367
	Gestión	67,2	11,2	1/59	3,7	41,3	6,9	5/59	2,3	36,2	6	3/59	3,3	88,3/66,16	13,51	70/200
	Convivencia	48,2	6,9	1/59	2,7	32,7	4,7	5/59	2,6	36,2	5,2	4/59	2,5	87,9/ 50,1	13,92	42/320
	Asuntos personales	41,3	6,9	1/59	3,4	25,8	4,3	8/59	2,6	25,8	4,3	3/59	2,9	88,1 /41,4	13,74	34/159
<i>Luis Sepúlveda*</i>																
	Enseñanza	23,8	4,6	4/22	1,7	80,9	26,5	1/22	3,4	14,2	7,8	2/22	1,1	38,0/73,0	11,2	12/16
	Gestión	85,7	26,3	16/22	2,3	71,4	31,5	1/22	2,3	85,7	26	3/22	2,6	88,3/66,1	12,3	12/16
	Convivencia	38	10,5	4/22	1,5	61,9	17,1	1/22	2,1	61,9	17	1/22	2,1	32,6/47,6	16,4	11/16
	Asuntos personales	33,3	10,4	4/22	0,9	33,3	8,9	4/22	1,1	28,5	10	5/22	1,3	24,4/24,4	14,7	4/16
<i>Gabriela Mistral*</i>																
	Enseñanza	39,1	9,7	3/24	2,7	91,3	12,1	1/22	3,5	8,6	1,5	15/24	0	82,4/73,3	21	3/20
	Gestión	39,1	1	3/24	1,5	86,9	3,2	1/22	3	47,8	15	3/24	2,4	21,3/75,8	14,1	5/27

	Convivencia	26	7,3	5/24	1,3	30,4	11,2	4/22	1,4	30,4	11	4/24	1,3	86,7/41,3	16,8	3/25
	Asuntos personales	34,7	7,4	4/24	2,4	21,7	11,9	3/22	1,9	4,3	1,4	8/24	0,9	13,9/41,2	12,6	3/22
<i>José Donoso*</i>																
	Enseñanza	21,7	4,0	7/24	0,7	91,3	16,8	1/24	2,5	8,6	1,6	14/24	0,4	79,3/70,3	23,9	30/35
	Gestión	62,8	13,7	2/24	2,0	91,3	11,7	1/24	1,8	51,2	20	3/24	2,7	86,9/77,8	16,6	12/33
	Convivencia	52,1	11,8	2/24	1,9	60,8	13,8	1/24	1,4	34,7	7,9	3/24	1,9	84,4/46,6	19,0	10/32
	Asuntos personales	73,9	8,0	12/24	2,0	34,7	4,0	8/24	0,5	17,3	17	8/24	3,1	17,8/58,4	17,9	5/29

Nota. CN = Centralidad normalizada (%); CC = Cuota de centralidad (%); RC = Orden de centralidad; PB = Poder de Bonacich; CCR = Cuota de centralización de la red (%); DR = Densidad de la red; CL = Cliques.  = Liderazgo focalizado y formal.  = Liderazgo distribuido.  = Liderazgo informal alternativo.  = No liderazgo. \* Para garantizar el anonimato, no se usan los nombres de los centros estudiados sino pseudónimos.

Los informantes coinciden en que la mejora educativa es impulsada por el director, quien vincula al liceo con la comunidad en actos oficiales y acciones de servicio humanitario. Además, al equipo directivo se le reconoce algunos logros, como aumentar la matrícula, solucionar problemas financieros, mejorar los resultados académicos, pasar de “insuficiente”, al “medio alto” en la clasificación ministerial y superar la media nacional en retención escolar, asistencia y equidad de género, en cuyas categorías el centro obtuvo 100 puntos en las mediciones del SIMCE. Estos logros son considerados un hito en el centro escolar.

También, los miembros de la comunidad escolar conocen los objetivos a corto y mediano plazo de la institución: disminuir la tasa de repitencia, incrementar los niveles de retención escolar y seguir mejorando los resultados SIMCE. Por ello, se involucran y están dispuestos a profundizar en el trabajo colaborativo, mejorar la convivencia y el clima escolar e incrementar la participación de los padres y apoderados (tutores) en los proyectos institucionales.

Coherente con los testimonios de los informantes y las observaciones, en la Tabla 3 se aprecia que en este centro presenta liderazgo focalizado en dos redes centrales para la marcha del centro y liderazgo distribuido, en las otras dos redes. Tiene bajas densidades (DR), pues no supera el 17% de promedio, siendo la más baja en asuntos personales (12,6%). Destaca la enseñanza como la red de densidad más alta (21%). Esto indica que las redes están débilmente acopladas, dado que el número de vínculos que declaran mantener los informantes con el resto es, por lo general, bajo.

La centralización (CCR, Tabla 3) presenta un promedio de 50%. Destacan las dimensiones enseñanza y convivencia (por encima de 82%), mientras que gestión y asuntos personales registraron puntuaciones bajas (21,3% y 13,9%, respectivamente). En general, en el conjunto de las redes se aprecia que la responsabilidad recae en el equipo directivo que, sin embargo, deja cierto margen de protagonismo a algunos agentes informales, lo cual coinciden con los testimonios y las observaciones.

### *3.2.1. Dimensión enseñanza*

La jefa técnica (P3) es el actor más preeminente de esta red considerando las percepciones de los docentes y las medidas de posición (Cuadro 4), excepto en el grado de intermediación. El director (P1) ocupa la segunda posición, con una cuota de centralidad elevada (9,7%). Similarmente, resalta la popularidad de la subdirectora (P17) y del inspector general (P2).

Otros actores relevantes de esta red son los docentes P12 y P22, que ocupan los primeros lugares en intermediación y posiciones igualmente relevantes en grado de centralidad y poder de Bonacich (P12). Estos son docentes con amplia trayectoria educativa y con mayor antigüedad dentro del liceo. Son considerados como referentes, guía de los docentes de nuevo ingreso y apoyo al equipo directivo, que toman en cuenta su participación en la toma de decisiones. También, resalta la popularidad de la subdirectora (P17), quien goza de un gran reconocimiento entre sus pares (Figura 1).

**Cuadro 4**

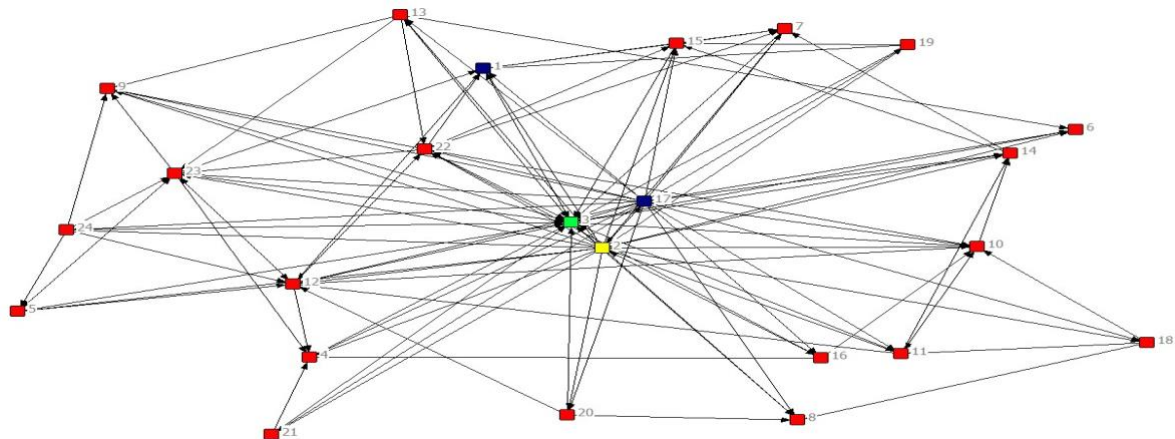
*Posición de los actores en las medidas nodales (los resaltados son directivos)*

Dimensiones	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	Orden de centralidad
	Out	In		Out	In	Beta	
Enseñanza	P2	P3	P12	P3	P3	P3	P3
	P17	P1	P22	P1	P1	P1	P1-P12
	P22	P12	P10	P4	P4	P12	P23
	P12	P23	P2	P12	P7	P23	P10-P15
Gestión	P2	P3	P12	P3	P4	P3	P3
	P22	P12	P2	P2	P6	P2	P12
	P12	P2	P3	P12	P3	P12	P2
	P10	P1	P22	P4	P2	P1	P1
Convivencia	P2	P10	P2	P3	P4	P3	P10
	P22	P4	P10	P12	P13	P4	P4
	P12	P12	P12	P2	P5	P12	P3-P2
	P10	P10	P22	P1	P3-P1	P1	P1
Asuntos personales	P19	P12	P12	P12	P17	P1	P12
	P2	P4	P1	P3	P2	P12	P4
	P17	P3	P2	P4	P22	P3	P3
	P10	P1	P3	P1	P13	P11	P22

Nota. P1: Director; P17: Subdirectora; P2: Inspector general; P3: Jefa técnica; Nodos P1-P24: Docentes

**Figura 1**

*Red de la dimensión enseñanza*



*3.2.2. Dimensión gestión*

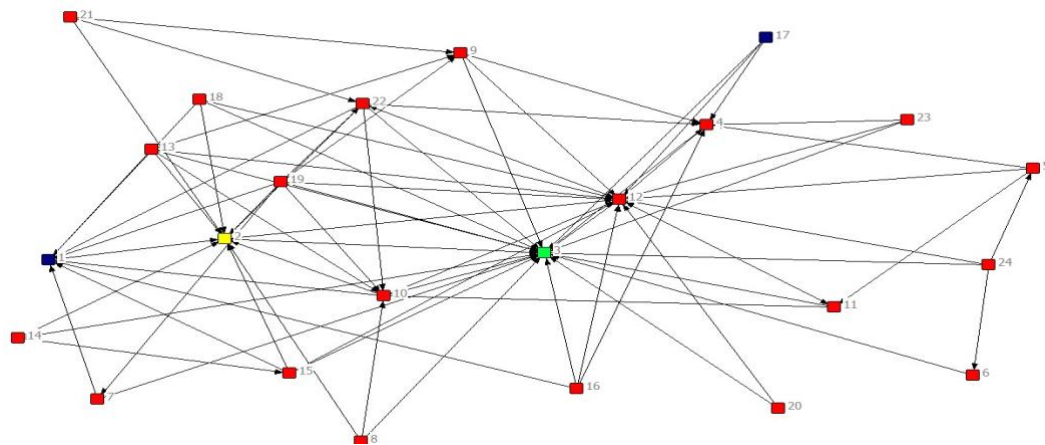
La densidad de la red de gestión es muy baja (14,1%). Respecto de la centralización, los datos son aparentemente contradictorios: mientras que la centralización Outdegree, que se obtuvo a partir de las elecciones que realizan los actores, es baja (21,3%), la



centralización Indegree, que surge a partir de las elecciones que reciben los actores, es alta (75,8%). Sin embargo, la representación gráfica de la red (Figura 2) nos ayuda a resolver dicha contradicción. En efecto, como una única red, esta aparece relativamente centralizada, con al menos seis actores que ocupan las posiciones centrales (P2, P3, P10, P11, P12 y P19); pero vista como dos redes, ambas redes aparecen como relativamente centralizadas.

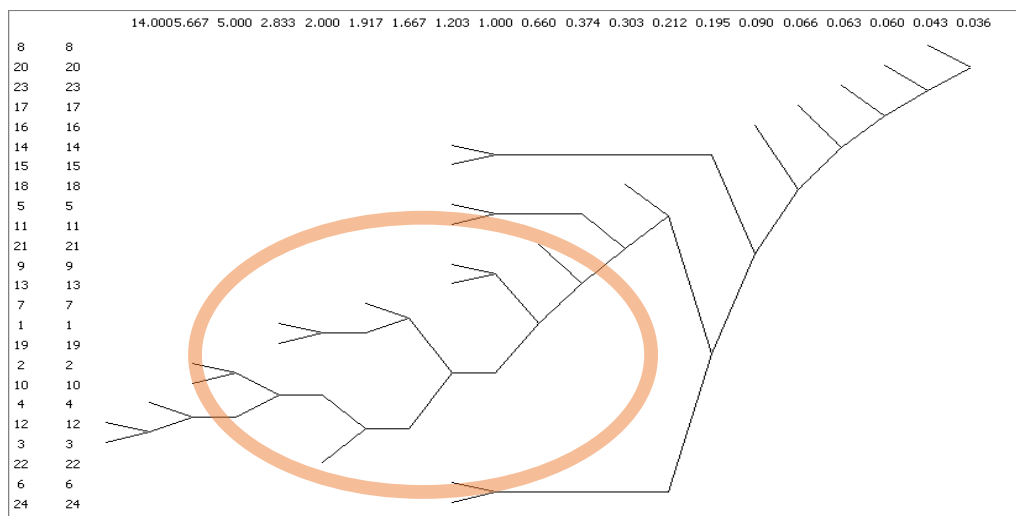
Asimismo, en esta red la jefa técnica ocupa la primera posición. Los actores la perciben como el actor más preeminente del equipo directivo. Esto puede deberse a que tiene una trayectoria de más de 30 años en el centro, cuya experiencia es reconocida por los demás actores, pero no tiene experiencia como directiva. El equipo directivo comparte posiciones relevantes con docentes especialistas, como P4, P6, P12 y P22, cuya veteranía explica dicha posición.

**Figura 2**  
*Red de la dimensión gestión*



Por su parte, el análisis de los cliques presentes ratifica el hallazgo anterior. En la Figura 3 se aprecia un clique principal coliderado por la jefa técnica y por P12, en el que igualmente participan los demás miembros del equipo directivo.

**Figura 3**  
*Subgrupos o cliques de la dimensión gestión*



### 3.2.3. Dimensión convivencia

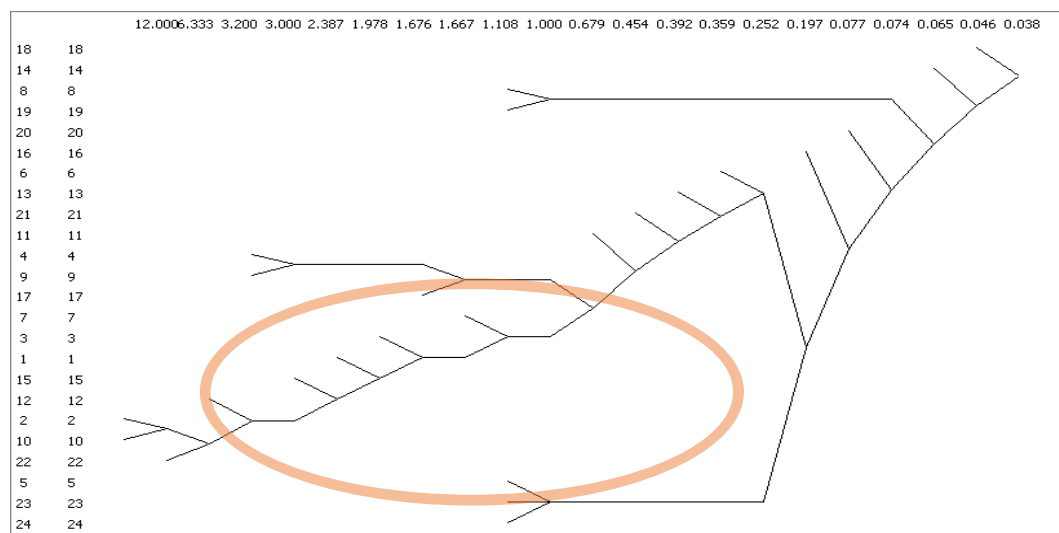
El protagonismo del equipo directivo en esta red es visiblemente menor que en las anteriores. El inspector general (P2) aparece como el actor preeminente en varias medidas de centralidad, seguido de la jefa técnica ocupan la tercera y cuarta posición en cuanto a orden de centralidad, mientras que el director se ubica en quinto lugar (Cuadro 2). Además, los directivos participan en el clique principal (Figura 4), en el que los actores preeminentes son P2 y P10. Precisamente, P10 y P4 son los actores que se sitúan en la primera y segunda posición en orden de centralidad, lo que significa que ejercen un fuerte liderazgo informal en este ámbito. Asimismo, aparecen como actores relevantes P12, P13 y P22 (Cuadro 4).

Esto parece un indicativo de la presencia de un liderazgo distribuido como patrón característico de la red, como lo señalaron los actores entrevistados. Además, puede estar asociados a que la institución cuenta con un equipo de convivencia que fomenta, según indicaron los actores, la participación de los docentes en diferentes actividades escolares:

Tenemos también un equipo de convivencia, que es el encargado de gestionar todas las organizaciones internas y las actividades que se pueden realizar dentro del instituto. Está participando la jefa de UTP, el inspector general, la subdirectora, la psicóloga y el que habla (Focus group, docente 3).

Según los participantes, la participación en este equipo ha permitido replantear aspectos la convivencia entre los docentes por situaciones que han afectado el clima organizacional. Por ello, se ha intentado mejorar el ambiente laboral en beneficio de todos los miembros de la comunidad escolar.

**Figura 4**  
*Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia.*



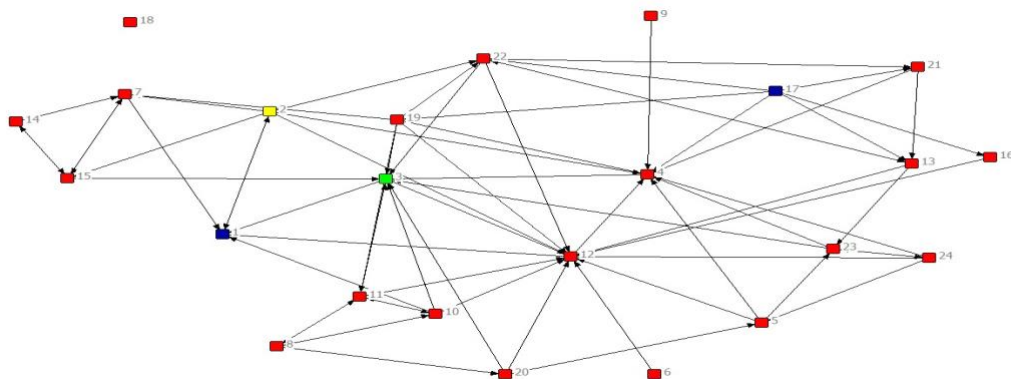
### 3.2.4. Dimensión asuntos personales

Al igual que la red de convivencia, en la dimensión asuntos personales predomina el liderazgo distribuido. La jefa técnica ocupa la posición más alta (tercera posición) en el orden de centralidad, seguida del director (cuarto lugar), mientras que la subdirectora (P17) ocupa la primera posición en cercanía. El patrón de liderazgo distribuido se ve

confirmado por la presencia de actores relevantes que no ocupan puestos directivos. Es el caso de P4, P12 y P19, que se sitúan en algunas de las primeras posiciones en las medidas de centralidad (Tabla 4), en tanto que destaca especialmente la presencia de P12, un docente preeminente en todas las redes estudiadas en este centro. Según los testimonios de los informantes, este docente tiene mucha popularidad por su trayectoria, desempeño y capacidad de liderazgo, por lo cual confían en él y lo tienen como referente.

**Figura 5**

*Red de la dimensión asuntos personales*



En resumen, en el centro escolar Gabriela Mistral se observa un liderazgo focalizado en las redes de enseñanza y gestión, y un liderazgo distribuido en las dimensiones de convivencia y asuntos personales. En esta institución se mantiene un marcado acento en lo jerárquico, destaca la influencia de la jefa técnica en todas las redes, excepto en convivencia; sin embargo, en las cuatro redes aparecen actores relevantes que no forman parte de la dirección del centro.

## 4. Discusión y conclusiones

Este estudio buscó analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominantes en cinco centros educativos chilenos exitosos. En este sentido, se encontró que predomina el liderazgo focalizado y formal, lo cual indica que las posiciones centrales y, por tanto, más influyentes son ejercidas por miembros del equipo directivo. Esto implica que los seguidores se ponen bajo el amparo de actores más prominentes. Este hallazgo coincide con estudios previos en instituciones chilenas que encontraron un predominio del liderazgo focalizado (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019). Estudios previos realizados usando el ARS también confirman este resultado, pues hallaron una tendencia al liderazgo focalizado (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021).

En cambio, los resultados difieren del papel que se le atribuye al liderazgo distribuido en el éxito escolar en estudios previos internacionales (Barrero y Domingo, 2021; Hairo y Goh, 2014; Spillane y Ortiz, 2016; Romero, 2021) y chilenos (Ahumada et al., 2019; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019), que hallaron que el liderazgo distribuido es una característica fundamental de las escuelas eficaces e inclusivas, de sistemas educativos de mayor calidad y más justos (Romero, 2021).

Coherentemente, el liderazgo focalizado es el patrón característico en todas las redes de gestión. Esta tendencia coincide con estudios previos en escuelas chilenas, cuyos resultados indican que las relaciones de gestión se concentran en los directores y coordinadores (Ahumada et al., 2019; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019).

Similarmente, el liderazgo focalizado predomina en la red de enseñanza en tres de los cinco centros escolares. En cambio, estudios precedentes indican que los aspectos relacionados con la docencia se distribuyen en el equipo directivo y algunos docentes con experiencia, lo cual implica el aumento del compromiso de los docentes para mejorar el proceso educativo (Ahumada et al., 2019; Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019). Por su parte, Garay y Maureira (2017), Garay y otros (2019) y Queupil y Montecinos (2020) analizaron el liderazgo escolar empleando el ARS. Sus resultados indican que, aunque los directivos asumen el liderazgo, algunos docentes tienen un papel influyente en los procesos de mejora escolar. También, Queupil y otros (2021) hallaron la coexistencia del liderazgo formal e informal en los procesos de mejora escolar, quienes están relacionados con el equipo directivo y forman parte del Programa de Integración Escolar tienen un rol de liderazgo más preponderante.

Las redes de convivencia y asuntos personales presentan variabilidad, pues incorporan, además del liderazgo focalizado, patrones de liderazgo distribuido, informal alternativo e, incluso, ausencia de un liderazgo. Este hallazgo coincide con algunos estudios previos que han encontrado un liderazgo de carácter híbrido que integra distintos tipos de liderazgos en una misma institución (Bush, 2019; Queupil y Montecinos, 2020). Asimismo, Galindo Quispe y otros (2021), Altamirano y otros (2021) y Alsina y Mallol (2021), hallaron que el liderazgo distribuido está asociado con las redes de convivencia y asuntos personales, especialmente con la gestión de conflictos dentro de los centros escolares.

La tendencia hacia el liderazgo focalizado también se observó en el caso analizado cualitativamente, cuyos resultados indican la presencia de algún miembro del equipo directivo en las redes de enseñanza y gestión, en las que el director y la jefa técnica asumen el liderazgo. Dado que se trata de centros educativos categorizados como exitosos en las evaluaciones de los centros educativos que realiza el Mineduc, el predominio del liderazgo focalizado en las distintas redes sugiere que este tipo de liderazgo pudiera estar asociado con el éxito escolar, lo cual coincide con Barrero y Domingo (2021).

Asimismo, existe un marcado carácter múltiple en las redes de convivencia y asuntos personales que revela la presencia de agentes informales que acompañan al equipo directivo, avalados por su experiencia, antigüedad o por su dominio disciplinar. Esto difiere de estudios previos que hallaron predominio del liderazgo focalizado en estas redes en el contexto chileno (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021), peruano (Galindo Quispe et al., 2021) y español (Alsina y Mallol, 2021).

Se observó que los patrones de liderazgo focalizado aparecen simultáneamente con una centralización relativamente alta de la red y densidades bajas, lo cual coincide con algunos estudios precedentes (Lima, 2008; López-Yáñez et al., 2014). Sin embargo, se hallaron densidades significativamente bajas relacionadas con una escasa colaboración docente. En este sentido, las redes sociales y, por extensión, sus dinámicas pueden

estar asociadas también a factores socioculturales específicos (Assaél et al., 2018). Futuros estudios deberán dilucidar si los centros educativos chilenos presentan características formales o culturales que dificultan o limitan la intensidad de las relaciones entre docentes.

Considerando las limitaciones del presente estudio, los hallazgos indican que el liderazgo escolar en las escuelas chilenas estudiadas es predominantemente focalizado. Este hallazgo revela que este tipo de liderazgo pudiera estar promoviendo mejoras escolares, mejor desempeño docente y mayor rendimiento estudiantil, pues se trata de escuelas exitosas. Esto sugiere que si se promueve estas prácticas de liderazgo en el sistema educativo chileno se podría contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación en otras regiones del país.

Por otro lado, los patrones de liderazgo que emergen de la interacción social se describieron con mayor precisión con base en el conocimiento de las trayectorias de los actores educativos con un papel relevante en la trama social de la organización, tanto las autoridades formales como los líderes informales. Sin embargo, el impacto de esta variable no ha sido suficientemente estudiado. Por lo tanto, sería interesante analizarlo en futuras investigaciones para determinar su papel en el liderazgo escolar y en la red de relaciones que se generan en ese contexto.

Como no hay evidencia sólida para asociar el éxito escolar con características específicas, pues los centros escolares procuran el éxito a partir de su identidad y trayectoria, y las características sociales y culturales de la comunidad donde operan (Ahumada et al., 2019; Riveros, 2012), hace falta más investigación que analice las variables socioculturales y demográficas asociadas al liderazgo y el éxito escolar.

Los resultados aportan evidencia para comprender el funcionamiento de las redes sociales internas que influyen en la mejora y eficacia escolar. El liderazgo está focalizado principalmente en miembros del equipo directivo (directora y jefe de la UTP). Una de las razones de este panorama podría ser la evaluación periódica de los equipos directivos realizada por el Mineduc. Sin embargo, esto no excluye que algunos docentes asuman roles de liderazgo, pues apoyan a la gestión escolar, realizan trabajos emergentes y tienen influencia positiva sobre otros docentes. De ahí que se reporte participación colaborativa y la corresponsabilidad de los todos los agentes en los procesos de mejora de cada centro. Como estas formas de liderazgo han mostrado ser efectivas, se sugiere impulsarlas para garantizar las mejoras educativas.

Por otro lado, el uso del ARS combinado con un estudio de casos parece ser un enfoque adecuado para describir en profundidad las redes y la dinámica social y el fenómeno del liderazgo en centros escolares, lo cual corrobora los hallazgos de estudios similares previos (Derby, 2017; López-Yáñez et al., 2014; Queupil et al., 2021). El ARS permitió identificar cuantitativamente los patrones de liderazgo, las características estructurales de la red y la posición de sus nodos. Estos datos fueron analizados con mayor profundidad mediante el estudio de casos, para corroborar los hallazgos cuantitativos mediante técnicas cualitativas de recolección de datos. Por lo tanto, en futuros estudios se sugiere emplear el enfoque mixto de investigación.

Sin embargo, los hallazgos hay que interpretarlos con precaución debido a que se analizó una muestra pequeña, no probabilística, seleccionada a conveniencia; por lo tanto, no es posible generalizar a partir de los resultados debido al carácter limitado y contextual de la muestra. Tal vez, con una muestra más grande, representativa de todo el país, los resultados podrían variar significativamente.

## Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Alsina, M. y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9309>
- Altamirano, E., Carrera, J. y Pila, J. (2021). Dirección y profesorado: Factores clave para el liderazgo e innovación en tiempos de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 32-43. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.175>
- Aravena, F. y Madrid, R. (2021). Liderazgo en escuelas categorizadas como insuficientes en Chile: percepciones de directoras. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 20-37 <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3420>
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-91. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Barrero, B. y Domingo, J. (2021). El liderazgo distribuido como garantía de excelencia escolar. En M. Gonçalves (Ed.), *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: Olhares sobre a educação básica, secundária e superior* (pp. 121-134). UA Editor.
- Bonacich, P. (1987). Power and centrality: A family of measures. *American Journal of Sociology*, 92(5), 1170-1182. <https://doi.org/10.1086/228631>
- Bush, T. (2019). School improvement and leadership models: Towards the understanding of an effective leadership. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Castillo, F. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/2F1741143217745882>
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C., Qing G. 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. <https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Galdames Calderón, M. (2020). *Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Un estudio de caso en el municipio de Colina, Chile* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Galindo Quispe, A. I, López Ruiz, C. del P. y Flores Flores, R. A. (2021). Liderazgo distribuido y gestión de conflictos en los docentes del nivel secundario: Red 4 - UGEL 01, 2017. *IGOBERNANZA*, 4(14), 139-171. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.118>

- Gallegos Araya, V. M. y López Alfaro, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: Un estudio en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Garay, S. y Maureira, O. (2017). Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: La distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes. En F. J. Murillo (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. (pp. 104-107). RILME.
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. (2021). Lecciones aprendidas sobre liderazgo instruccional y distribuido en entornos b-learning. En M. Santos (Ed.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hairon, S. y Goh, J. (2014). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693-718. <https://doi.org/10.1177/1741143214535745>
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K., Devadason, E. y Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: Insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2016-0051>
- Lima, J. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Liou, Y. y Daly, A. (2020). The networked leader: understanding peer influence in a system wide leadership team. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1686611>
- Longás, J., Riera, J. y del Querol, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 4(2-3), 183-202. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V., del Pozo, M., Bejarano, E. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2830/3047>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación*, 1(6), 89-105.
- Maureira, O., Figueroa, L. y Ascencio, C. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Maureira, O. y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. Delgado y A. Veloso (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: Una revisión internacional* (pp. 147-156). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.47079](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079)
- Mineduc. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc.
- Mineduc. (2019). *Educación pública, hacia una política de Estado: Cuenta pública participativa del Ministerio de Educación 2019*. Mineduc.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1-18.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.  
<https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Pino Yancovic, M., González Torres, A., Ahumada Figueroa, L. y Chapman, C. (2019). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systemic change in challenging contexts*. Emerald.
- Pitts, V. y Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 185-207.  
<https://doi.org/10.1080/17437270902946660>
- Queupil, J. (2016). *Educational Collaboration Networks and leadership in Chile and Latin America: A social network analysis*. [Tesis de doctorado]. The Pennsylvania State University.
- Queupil, J. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Rincón, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Riveros, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(3), 289-301.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.7>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordoñez Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rojas, J. y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153), art 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>



- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE.
- Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 226-257. <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>
- Weinstein, J., Sembler, M., Weinstein, M., Marfán, J., Valenzuela, J. y Muñoz, G. (2021). A female advantage? Gender and educational leadership practices in urban primary schools in Chile. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211019407>

## Breve CV de los autores

### Juan Ricardo Bello Villablanca

Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla, pertenece al equipo directivo de un centro educacional en Chile. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales tanto de asistente como presentando comunicaciones orales sobre la temática de liderazgo y educación. Su línea de investigación se centra en el campo del liderazgo, las redes de colaboración interna, y los procesos de mejora y eficacia escolar. Email: [juanricardob@gmail.com](mailto:juanricardob@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7773-1640>

### Julián López-Yáñez

Catedrático de la Universidad de Sevilla adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Toda su trayectoria en la docencia y la investigación está relacionada con el estudio de los centros escolares como organizaciones, en particular con la labor de la dirección escolar y con los procesos de mejora y de innovación educativa. En los últimos 20 años ha venido encadenando la dirección de proyectos de investigación para los que ha obtenido financiación pública, sobre temas como: la mejora sostenible de los centros educativos, la distribución del liderazgo, al análisis de las redes de colaboración docente o la formación continua de los directores y las directoras escolares. Sobre este tema ha participado también en un proyecto internacional financiado por la Unión Europea. Además, ha colaborado con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la planificación y ejecución del Curso de Formación para el Desarrollo de la Función Directiva. Miembro fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, que ha contado en varios periodos con financiación como Red de Excelencia del Ministerio de Educación. Ha sido también profesor visitante en varias universidades extranjeras. Email: [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>