




Formación técnico profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido

Technical and Vocational Education in Chile: Collaborative Work and Distributed Leadership

 **Luis Ahumada** | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
 **Óscar Maureira** | Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
 **Mauricio Pino-Yancovic** | Universidad de Chile

Cómo citar: Ahumada, L., Maureira, O. y Pino-Yancovic, M. (2024). Formación técnico profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e17, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757>

Resumen

La formación técnico profesional ha sido promovida tanto por su potencial para apoyar la equidad, productividad y sustentabilidad de los países, como por su importancia para la empleabilidad y movilidad social. El objetivo de este artículo es comprender el liderazgo distribuido y la cultura del trabajo colaborativo en los centros de educación secundaria de formación técnico profesional. Se utilizó una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples donde se seleccionaron 11 centros de formación profesional con trayectoria sostenida de mejoramiento. Los resultados describen diferentes prácticas de liderazgo focalizadas en el incremento de miembros del equipo directivo, descentralización de responsabilidades, trabajo colectivo y colaborativo entre departamentos, redes de colaboración profesional y personal, metas comunes y decisiones grupales con el sector productivo. Este estudio es relevante para fomentar políticas educativas que valoricen y orienten la distribución del liderazgo para fortalecer la formación técnico profesional.

Keywords: centro de formación profesional, liderazgo, formación profesional, calidad de la educación

Abstract

Technical and vocational education has promoted both on the basis of its potential to support the equity, productivity, and sustainability of countries and for its importance for employability and social mobility. The objective of this article is to understand distributed leadership and the culture of collaborative work in technical and vocational high schools. The research followed a qualitative, multi-case study methodology based on a selection of eleven vocational schools with a history of sustained improvement. The results describe various leadership practices centered on increases in administrative staff, a decentralization of responsibilities, collective and collaborative work between departments, professional and personal collaboration networks, common goals, and group decisions with the productive



sector. This study is relevant for the promotion of educational policies that value and guide the distribution of leadership to strengthen technical and vocational education.

Keywords: educational management, indigenous knowledge, cultural relevance



Introducción

La formación técnica profesional ha sido destacada como un medio para apoyar la equidad, productividad y sustentabilidad de los países. Se ha señalado también su importancia para la empleabilidad y movilidad social de las personas jóvenes (Sevilla, 2017; Valiente et al., 2021). En un mundo globalizado en contante cambio, la detección y formación temprana de habilidades profesionales y el vínculo con el mundo laboral es fundamental para proveer de las habilidades que demanda el mercado actual (OCDE, 2017). En Alemania, desde temprana edad (menores de 15 años) se orienta a los jóvenes para el ingreso a la formación técnico profesional en un modelo dual en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza tanto en la escuela como en la empresa (Ozer y Perc, 2020).

En España las empresas valoran positivamente la formación dual dado que permite reclutar personal y contribuir en el desarrollo profesional (Domingo, 2021); sin embargo, los estudios también indican dificultades para la formación dual en países con escasa cultura de colaboración entre el sector productivo y el sector educacional (Martín et al., 2020; Šćepanović y Martín, 2020). En Costa Rica se ha cuestionado al modelo dual debido a la condición laboral de estudiantes aprendices, la participación del sindicato y los costos asociados al proceso de formación (Láscarez-Smith y Schmees, 2021), mientras que en México se han especificado aspectos curriculares, roles y funciones de los distintos actores involucrados en la formación dual (Acuerdo número 02/02/22), pero aún falta mucho por avanzar en este tipo de formación.

En Chile la educación obligatoria incluye ocho años de educación básica y cuatro de secundaria. Los estudiantes siguen un currículum general durante los primeros dos años de secundaria que luego se separa en una modalidad general humanista-científica, una modalidad técnico profesional y una artística. Al completar los cuatro años de formación pueden continuar con una práctica profesional (480 a 960 horas), lo que les permite obtener un certificado de titulación en formación técnico profesional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Actualmente, 37% del total de estudiantes de tercer y cuarto año de educación secundaria de todo el país, proviene –en su mayoría– de los menores quintiles de ingreso (MINEDUC, 2018).

La formación técnico profesional implica el desafío de generar mecanismos que faciliten la relación con las empresas como centros de práctica y desarrollo profesional (Carrillo y Jurado, 2017). Para ello es relevante que los centros educativos generen relaciones de colaboración con el entorno productivo. Sin embargo, en Latinoamérica se advierte la dificultad de estrechar vínculos entre este tipo de educación y el sector productivo empresarial (Sepúlveda y Valdebenito, 2019a; Sevilla, 2017).

1.1 Liderazgo distribuido y formación técnico profesional

En el ámbito empresarial el liderazgo y las prácticas de gestión de recursos humanos son descritos como factores clave que estimulan un clima organizacional de innovación, favoreciendo el desarrollo económico y la competitividad (Pons y Ramos, 2012).

Weinstein y Hernández (2014) compararon ocho sistemas educativos latinoamericanos y señalaron que el liderazgo directivo es reconocido por las políticas educativas por su impacto en la efectividad y la mejora, así como por su influencia en la descentralización, la autonomía y la rendición de cuentas de las escuelas. En el contexto educativo el liderazgo directivo ha sido entendido como el factor que más incide en el aprendizaje de los estudiantes después de la enseñanza del profesorado en el aula (Leithwood et al., 2019). Algunos autores han resaltado la importancia de un liderazgo centrado en los estudiantes



(Robinson, 2019), en los aspectos éticos (Giles y Cuéllar, 2016), transformacional (Sun, 2016) o distribuido (Leithwood et al., 2019).

Harris y DeFlaminis (2016) definen el liderazgo distribuido como aquel en el que las personas con mayor experticia, posición o habilidad puedan liderar, de manera que logran los objetivos o requerimientos organizacionales. En la perspectiva distribuida del liderazgo, el énfasis no estaría puesto en la influencia de una persona en un cargo en particular, como podría ser el director o un jefe de departamento, sino en el conjunto de actores con roles formales e informales que se influyen recíprocamente y que permiten el progreso institucional (Spillane y Ortiz, 2019).

En Chile, el liderazgo distribuido ha sido relacionado con el liderazgo pedagógico y la mejora en la gestión curricular (Derby, 2017). Asimismo, investigaciones realizadas con instituciones de educación primaria han establecido la relación entre el liderazgo distribuido y el aprendizaje organizacional; sin embargo, Campos et al. (2019) critican que desde la política educativa el liderazgo es visto como una herramienta de la Nueva Gestión Pública (NGP), en donde el énfasis no está puesto en la distribución del liderazgo sino –al contrario– en el trabajo individual, la competencia, la orientación a cumplir indicadores y planes de corto plazo, lo que hace que el director de escuela tenga un rol más gerencial que de líder pedagógico. Es en este contexto donde surge la pregunta de la factibilidad de distribuir el liderazgo en un sistema que históricamente ha estado guiado por los principios propios de la competencia y el trabajo individual, más que por la construcción de una cultura de colaboración.

En el caso de los centros de formación técnico profesional con trayectoria de mejoramiento sostenida, Bellei et al. (2020) indican que aquellos centros con un liderazgo educativo más distribuido han integrado a la gestión directiva profesionales encargados de asuntos estudiantiles, coordinadores de ciclo y jefes de unidades técnicas más especializadas.

Lo anterior supone construir una cultura de colaboración hacia el interior y exterior del establecimiento, y una estructura de coordinación, apoyo, información y articulación entre distintos actores del sistema educativo (Sepúlveda y Valdebenito, 2019b). Sin embargo, la investigación específica de liderazgo distribuido en centros de formación técnica profesional es escasa, por lo que se requiere mayor evidencia respecto a cómo se distribuye el liderazgo en este tipo de centros educativos.

El objetivo de este artículo es comprender cómo el liderazgo distribuido contribuye a generar una cultura de trabajo colaborativo en centros de formación técnico profesional con trayectoria sostenida de mejora, específicamente se busca:

1. Identificar y seleccionar centros educativos de formación técnico profesional con trayectoria sostenida de mejoramiento.
2. Caracterizar la cultura de trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido en centros educativos de formación técnico profesional con trayectoria sostenida de mejoramiento.

II. Método

2.1 Población y muestra

Se realizó un estudio de casos múltiples, exploratorio e instrumental (Stake, 2010) para conocer cómo se realizan prácticas de liderazgo distribuido y se fomenta una cultura de colaboración en centros educacionales con una trayectoria sostenida de mejora. Para identificar la mejora sostenida de los centros se utilizó el IDE (Índice de Desempeño Educativo), desarrollado por Valenzuela et al. (2016). Dicho índice está compuesto por variables de efectividad relativa, efectividad absoluta, eficiencia interna y equidad de los centros de educación secundaria. El índice tiene promedio cero para el período base (2001-



2003) y se expresa en unidades de desviación estándar (DS). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base, y los positivos por sobre el promedio.

Para esta investigación se analizaron los datos disponibles del MINEDUC de 2001 al 2018, obteniendo un promedio por cada establecimiento del total de 12 mediciones realizadas en las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en Educación) aplicadas en Chile anualmente para evaluar el desempeño académico de los estudiantes. En total se calculó el promedio de 3395 establecimientos de educación secundaria de los que se tenían datos, luego se seleccionaron los centros educativos que elegidos en el Programa "Liceos Bicentenario de Excelencia", considerados instituciones destacadas (MINEDUC, 2018).

El programa Liceos Bicentenario se ha desarrollado desde el 2011, existiendo en el 2020 un total de 181 instituciones técnico profesionales. De ese total se seleccionaron casos de las 5 macrozonas del país (Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur, Austral) que cumplieran con el criterio de una mejora sostenida en los últimos 10 años. Una vez identificados los liceos con trayectoria de mejoramiento se revisaron sus indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), así como los datos sobre la tasa de titulación, sector técnico profesional, género del director, tamaño, ubicación geográfica (rural/urbana), número de docentes y directivos. Utilizando estos criterios se seleccionaron 11 casos con los resultados más destacados en la combinación de indicadores para cada macrozona (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

	Sector	Género	Matrícula	Docentes	IDE	Zona
1	Industrial/Salud /Agrícola	M	1061	73	0.77	Centro Sur: Urbana
2	Industrial	M	1345	54	0.99	Centro Norte: Urbana
3	Comercial/Industrial	F	1524	43	0.40	Norte: Urbana
4	Industrial	M	1153	56	0.84	Centro Norte: Urbana
5	Agropecuaria/Turismo /Mecánica	M	238	19	-0.94	Norte: Rural
6	Comercial/Industrial	M	1181	49	-0.05	Norte: Urbana
7	Industrial	M	937	63	0.78	Centro Sur: Urbana
8	Industrial/Alimentación /Marítimo	F	942	60	0.17	Centro Norte: Urbana
9	Comercial/Industrial	M	1535	55	1.05	Centro Sur: Urbana
10	Comercial/Industrial	M	2855	115	0.09	Sur: Urbana
11	Comercial	M	666	37	0.01	Austral: Rural

Nota: IDE (Índice de Desempeño Educativo).

2.2 Instrumento

Se diseñaron pautas para realizar entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Las preguntas de las entrevistas y grupos focales fueron elaboradas por el equipo de investigación con base en las dimensiones de distribución del liderazgo, cultura de trabajo colaborativo y mejoramiento educativo del establecimiento. Las pautas fueron validadas mediante una rúbrica por tres directores de liceos técnico profesionales que no eran parte de la muestra seleccionada.



Una vez validadas las pautas se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales (con el directivo y jefe de la unidad técnica pedagógica) y dos grupos focales (docentes y directivos) (Ruiz, 2012). En total se realizaron 11 entrevistas con directivos y 11 con coordinadores pedagógicos; 11 grupos focales con jefes de especialidad y 11 con docentes.

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

La aplicación de los instrumentos se realizó directamente en una instancia en la que estuvieran presentes docentes y directivos del establecimiento. Este estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Institución responsable de la investigación (Proyecto Fondecyt 1210249, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Certificado Comité de Ética Código: BIOEPUCV-H 388-2021). Cada participante firmó un consentimiento informado de participación. Cada entrevista y grupo focal duró aproximadamente 60 minutos; las entrevistas individuales y de los grupos focales fueron transcritas y analizadas mediante análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003).

Al inicio se utilizó un método deductivo para la selección de las unidades de análisis, pero en el proceso de codificación emergieron nuevas categorías mediante un proceso inductivo. Para realizar la codificación y los análisis se utilizó el programa Atlas.ti. Con base en los pasos propuestos por Cáceres (2003) para el análisis de contenido: 1) se construyó una descripción exhaustiva de cada caso utilizando categorías previas consensuadas y trianguladas por el equipo de investigación; 2) las descripciones exhaustivas de cada caso fueron integradas en una matriz de preanálisis que permitió la comparación entre todos los casos estudiados; 3) se procedió a codificar las unidades de análisis; 4) se procedió a construir un libro de códigos que permitiera criterios claros de inclusión y exclusión de la unidad de análisis; 5) se procedió a levantar categorías analíticas a partir de un conjunto de códigos relacionados que permitieran un análisis cruzado de los casos analizados, y 6) se procedió a la integración final de los hallazgos de cada caso en una matriz de análisis en donde emergen las categorías que son reportadas como resultados en el presente artículo.

III. Resultados

Las categorías que emergen como resultado del análisis cruzado de los datos dan cuenta de estructuras organizacionales que fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo, en donde las tareas son compartidas ampliamente y el foco está puesto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Aparece también una categoría que destaca el rol que cumplen los líderes intermedios en la conformación de equipos técnicos y la conformación de comunidades de aprendizaje profesional. Por último, aparece como categoría relevante el plan de mejora y la rendición de cuentas no solo hacia el exterior sino también hacia los distintos miembros de la organización.

3.1 Estructura organizacional facilita el desarrollo de equipos de liderazgo

Existe un consejo de coordinación que reúne a los encargados de todas las áreas semanalmente. En dichas instancias se gestionan tanto los temas planificados como los emergentes:

Existe el consejo de coordinación donde vamos todos los encargados de área, el técnico profesional, el encargado pedagógico de nivel, encargado de apoyo, encargado de ambiente, encargado de comunicación, la administradora, el rector más el director, y ahí semanalmente vemos los proyectos, más la coordinación interna, más todo lo que va emergiendo. (Entrevista 1, Directivo, Caso 10, C3).



Se cuenta también con instancias en donde se reúnen los departamentos en grupos profesionales de trabajo y jefes de especialidad.

Tenemos los GPT, que son los Grupos Profesionales de Trabajo, en donde trabaja el departamento, y si necesitamos otro profesional o colega que nos ayude lo invitamos en ese momento al GPT. Y, por otro lado, tenemos las reuniones de jefe de especialidad con la unidad de formación profesional, en donde también todos los jefes de especialidad nos reunimos una vez a la semana. (Grupo Focal 1, Directivo, Caso 8, C1).

Sobre las instancias distribución de conocimientos y recursos destacan el consejo de profesores y las reuniones periódicas de trabajo departamental, en esta última se generan espacios de participación activa y colaborativa para proponer actividades en el establecimiento.

Tenemos una reunión por departamento cada semana y ahí se van analizando las situaciones que van pasando en el día a día, también analizamos todas las propuestas que manda la unidad técnica pedagógica o que manda la dirección, y desde ahí, en realidad desde ese trabajo que podemos llamarlo de base, sale una gran cantidad de ideas y de propuestas desde los departamentos y que van escalando, eso nos permite rescatar el trabajo de todos los funcionarios; sus ideas, sus proyectos, sus temores. (Entrevista 2, Directivo, Caso 1, C5).

El concepto de equipos profesionales de trabajo permea prácticas de intercambio de conocimientos, recursos e ideas para innovar y mejorar en cada una de las unidades de la estructura organizativa. En ese sentido, directivos docentes, coordinadores y docentes señalan que es recurrente ese hábito.

La forma en que nosotros trabajamos es como aplicar un poquito lo que se hace en la industria, es un trabajo bastante colaborativo, todos aportan, todos ayudan. En realidad, todos aportamos a la planificación, las actividades que realizamos son actividades conversadas. (Grupo focal docente, Caso 7, C3).

3.2 Aprendizaje basado en proyectos y cultura de colaboración

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una apuesta educativa clave de este tipo de centros que da cuenta tanto de la gestión pedagógica curricular como una práctica de colaboración.

Nosotros principalmente nuestra estrategia es práctica, es aprendizaje basado en proyectos. (Grupo focal docentes, Caso 9, E1).

El aprendizaje basado en proyectos ha servido como herramienta metodológica que permite planificar, implementar y evaluar proyectos que se desarrollan de forma conjunta entre varias asignaturas. Esta metodología de trabajo ha facilitado la colaboración e interacción entre asignaturas del plan de formación general y el de especialidad.

En el primer trimestre preparamos todo los proyectos, ahora ya están saliendo, van a implementarse, por decirlo así, en el segundo y tercer trimestre de este año, de manera que ahí hay un avance curricular de objetivos y un avance tecnológico, y hay un avance de interacción y de fortalecimiento entre todas las asignaturas, o sea, no son solamente las más llamativas, lenguaje con sanitaria, por ejemplo; buscan un problema común que sirva para avanzar en los objetivos, sirva para desarrollar las metodologías colaborativas, sirva para la formación del estudiante. (Entrevista 1, Directivo, Caso 4, E1).



En uno de los casos analizados, esta metodología de trabajo fue adoptada a partir de un accidente en un taller de mecánica automotriz. Dicho accidente sirvió para que todas las especialidades en conjunto con la formación general pusieran como tema la seguridad en el trabajo.

Sí, el 2017 creo empezamos con ABP, el punto detonante de todo el problema o el desafío fue un accidente ocurrido en el taller de mecánica automotriz, entonces un niño que se hizo un daño grande en una mano, recuperado afortunadamente, pero a partir de ahí empezamos a reflexionar, entonces el profesor de Historia habló, o sea, abordó el tema con los cursos en los cuales estuvieron viendo las leyes sociales de seguridad en el trabajo; la profesora de Biología habló sobre el tipo de lesiones en una mano, y de ahí pasó al esqueleto; el profesor de Matemática les hizo hacer un trabajo de estadística de la accidentabilidad. (Entrevista 1, Directivo, Caso 4, B3).

El proceso de articulación del plan de formación común con el de formación de especialidad es algo complejo y no siempre está presente en el trabajo cotidiano de los centros investigados. La constitución de equipos de trabajo estables adquiere relevancia en el caso de los profesores técnicos y la articulación que puedan tener con docentes de formación general en la realización de proyectos interdisciplinarios.

Nosotros internamente hacemos proyectos interdisciplinarios, en esos proyectos tiene que ir sí o sí un docente de formación general, hemos tenido experiencias de Inglés, de Matemáticas, Historia, y esos proyectos duran aproximadamente tres o cuatro meses (...) está incorporado en nuestra planificación anual, ya sabemos que tenemos que participar en estos proyectos, incluso está financiado, está dentro de nuestro PME, por lo tanto, hay seguridad de que lo vamos a hacer. (Entrevista 2, Directivo, Caso 10, C4).

Es así como este tipo de metodologías activas de enseñanza aprendizaje forman parte de la cultura organizacional y son una práctica clave que favorece la generación de una cultura de colaboración y desarrollo profesional docente.

Nosotros, en todo el colegio, desde hace un tiempo estamos aplicando metodologías activas. De hecho, nos han capacitado y estamos trabajando en ellas; son parte de nuestro objetivo modificar esta forma de aprendizaje a través de los retos a través del ABP, a través de la resolución de casos y para todo el colegio; es decir, no solamente para el área TP [...] el colegio también ha puesto mucho énfasis en nuestra formación, en seguir perfeccionándonos en estas metodologías. (Grupo Focal Docentes, Caso 6, B3).

3.3 Redes de colaboración con sector productivo y de formación profesional

El vínculo colaborativo con el sector productivo se sostiene mediante un consejo empresarial conformado de organizaciones donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales. Las empresas facilitan instancias de retroalimentación y de actualización de competencias en maquinarias. Ese rol con las empresas es ejecutado por los jefes de especialidades. Para un miembro del equipo directivo, este intercambio es bidireccional:

Participamos en un consejo empresarial que nosotros hace un tiempo empezamos a mover y ahora tenemos 40-30 empresas(...) hay un aseguramiento de instancias de prácticas o todos los alumnos tienen aseguradas sus prácticas profesionales y si faltan empresas hay que salir a buscarlas, y eso por supuesto tiene que ver con cómo nosotros nos relacionamos en esta red de empresas, no solamente en el tema de las prácticas porque ellos nos actualizan de cómo está funcionando la industria en los distintos sectores productivos. (Grupo Focal equipo directivo, Caso 2, D3).



La colaboración con las empresas del sector productivo en algunos casos se establece mediante el vínculo con asociaciones, como la Cámara Chilena de la Construcción, lo que facilita la implementación del sistema dual.

Yo diría que más que eso, lo que nosotros requerimos de las empresas tiene que ver con el cupo, tiene que ver con el espacio para el estudiante, en ese sentido estamos permanentemente con estas empresas que te mencionaba, hoy día cercano a las 110 empresas. (Grupo focal equipo directivo, Caso 9, D3).

El fuerte vínculo con la empresa, sea con sistema dual total o parcial, exige por parte de las especialidades una constante preocupación por lo que está aconteciendo en el sector productivo. Sin embargo, es justamente esta relación con el sector productivo lo que, a juicio de los jefes de especialidad, diferencia a los centros técnicos profesionales.

La gran diferenciación que tenemos con otros centros es que nuestros alumnos salen a las empresas con el sistema dual total o parcial, eso hace una diferencia bien importante con respecto a otros centros, hay una vinculación bastante fuerte entre el centro educativo y la empresa. (Grupo Focal 1, Directivo, Caso 8, B3).

Sin embargo, el sistema dual no siempre es fácil de implementar dada la realidad del sector productivo y las necesidades formativas del centro educativo. Los contenidos prácticos de algunas especialidades son más apropiados en determinadas épocas del año, dependiendo de las necesidades del mercado laboral. Por otro lado, las empresas no siempre tienen la capacidad de recibir a todos los estudiantes en un sistema dual.

El sistema de alternancia nosotros lo venimos aplicando del año 99, venimos con el dual, y desde 2000-2001 empezamos con la alternancia, ¿y por qué con la alternancia? Porque veíamos que los alumnos del dual eran alumnos seleccionados y quedaba un alumno en un curso dual y otro en un curso no dual, entonces el curso no dual se preguntaba por qué no pude quedar yo en el dual y el otro sí. Entonces creamos un sistema de alternancia donde los enviamos en ciertos módulos a las empresas. (Entrevista 1, Directivo, Caso 8, B3).

Otro vínculo relevante de redes de colaboración con agentes externos se hizo con universidades e institutos de Formación Profesional Superior mediante convenios formales que buscan cumplir con los estándares y competencias requeridas para el reconocimiento de estudios. Este vínculo brinda al estudiante la posibilidad de un ingreso especial a dichas instituciones de educación superior.

Tenemos por otro lado la articulación y los convenios con [todas las] instituciones de educación superior regional... todo eso se expresa en propedéuticos, en algunas becas y otras estrategias, convalidación de estudios también [en Centros de Formación Técnica Superior y Universidad], lo cual nos ayuda a seguir estudiando carreras afines, se validan. (Entrevista directivo, Caso 11, D1).

3.4 Líderes intermedios tienen oportunidades de desarrollo profesional

Potenciar nuevos liderazgos intermedios implica nombrar y dar responsabilidad a jefes de especialidad y de departamentos que asumen un rol activo en su respectivo ámbito de gestión sin perder las instancias regulares de reunión, tales como el consejo de profesores. En efecto, destaca el perfil proactivo de los líderes intermedios, que son motores de mejora en sus respectivas áreas.

En consejo de profesores uno podía ver ciertos liderazgos como tal y gente también muy diluida, muy escondida como tal, quisimos cambiar eso, y eso fue a raíz de empezar a nombrar líderes en cada departamento, esa fue una clave. (Entrevista 1, Directivo, Caso 4, C2).



Los líderes intermedios emergen en los distintos departamentos que comparten una misión y visión que da coherencia al proyecto educativo del centro. Estos líderes intermedios son respetados tanto por sus conocimientos técnicos como por sus características personales vinculadas con la cultura de colaboración.

Hay muchos liderazgos, o sea, nosotros trabajamos la departamentalización y eso significa que cada departamento tiene su líder, que es creíble, que es respetado y que está claro con la visión y la misión del proyecto educativo. (Entrevista 3, Directivo, Caso 1, B2).

El diálogo orientado hacia la mejora suele darse justamente al interior de los departamentos, siendo los líderes intermedios los que facilitan la conversación abierta con sus profesores.

Esas conversaciones se están dando principalmente entre los jefes de departamento con sus profesores internos, y por supuesto que se dan cuando nos juntamos los directivos con los profesores, entonces hay ámbitos de mejora a través del diálogo y la conversación y las buenas ideas. (Entrevista Directivo, Caso 3, C5).

3.5 Comunidades profesionales de aprendizaje y liderazgo distribuido

El desarrollo profesional en comunidades de aprendizaje es algo que fortalece el liderazgo distribuido. Estas comunidades de aprendizaje se construyen en base a un trabajo en equipo y un aprendizaje profesional entre pares.

Para el trabajo en equipo cada quien coloca las habilidades que tiene a disponibilidad del resto para que el trabajo que van a realizar se lleve a cabo de la mejor forma y eso es importantísimo porque algunas veces uno no lo verbaliza y no lo analiza, todos están dispuestos a colocar sus habilidades al servicio del otro. (Entrevista Directivo, Caso 5, B3).

Esta cultura organizacional también se expresa en un trabajo colaborativo, el cual se visualiza como un elemento fundamental para mejorar y aprender de otros mediante el trabajo en equipo. Para los directivos de unos de los casos investigados, el mejoramiento se atribuye al aprendizaje entre pares y a la implementación de prácticas colaborativas de enseñanza en el aula.

Pienso que los éxitos y los logros que hemos tenido como colegio estos últimos años aplican al trabajo colaborativo, si bien es cierto el trabajo colaborativo es un concepto que quizás esté de moda hoy en día, es difícil aplicarlo y nosotros lo estamos aplicando, no quedó solamente en el concepto metodología activo colaborativa sino que somos un colegio que ya hace 5 años está trabajando y está perfeccionando y creemos que la forma de aprender es mediante un trabajo de equipo, no de grupos de equipo. (Entrevista equipo directivo, Caso 2, D1).

El liderazgo se refleja en la necesidad de promover nuevas formas de trabajo en equipo y, específicamente, de entender el liderazgo en base a la distribución de tareas y la colaboración.

Por ejemplo, generando el espacio de participación, promoviendo liderazgos individuales en algunos departamentos, no solamente focalizando el liderazgo en el director o en el equipo directivo o en el equipo de gestión, creo que siempre el liderazgo es compartido. (Entrevista directivo, Caso 11, C1).

Por otro lado, tal y como lo plantea el directivo de uno de los centros, el desafío es lograr que toda la comunidad participe activamente, aprendiendo de las relaciones que se vayan construyendo entre los diversos actores, ya sea docentes, directivos, estudiantes, lo cual



ayudaría a seguir distribuyendo los diversos liderazgos, así como seguir promoviendo una cultura de colaboración.

Nosotros el gran sueño, es poder convertirnos en una comunidad que aprende. Yo creo que ese es un tema que es súper importante; es decir, entender que siempre se tiene que estar mejorando, la mejora se relaciona con que los profesores entiendan que, a partir del trabajo colaborativo, nosotros podemos seguir aprendiendo; que los estudiantes entiendan que, cuando ellos participan del proceso de enseñanza aprendizaje, ellos son los responsables y ellos tienen que ser los protagonistas, porque es su derecho". (Entrevista Directivo, Caso 6, F1).

3.6 Plan de mejora y rendición de cuentas como estrategia de gestión

El plan de mejora escolar es la herramienta de gestión desde donde se realiza el seguimiento de las acciones y se explicitan los equipos y personas responsables. En la rendición de cuentas, cada una de estas acciones es respaldada con evidencia y con los resultados obtenidos para su posterior evaluación, debiendo cumplir con los tiempos estipulados que permite analizar los estados de avance y el cumplimiento de metas.

En el plan de mejora escolar están las tareas, las dimensiones, las acciones y los responsables, cada equipo es responsable de esas acciones, entonces uno debe en el actuar del día a día responder a la atención al estudiante, responder a la acción que está haciendo, y responder con evidencia. (Entrevista 1, Directivo, Caso 8, C2).

El liderazgo distribuido se basa fuertemente en la confianza que se tiene en la capacidad de las personas de aprender, asumir responsabilidades y rendir cuentas. Ello implica un trabajo importante de parte de los líderes de conocer a las personas, sus aptitudes e incentivarlos a tomar riesgos con el fin de aprender a partir de la evaluación colectiva de la experiencia, pero siempre con la certeza de que cuentan con el apoyo de los liderazgos formales del establecimiento.

Yo creo que lo fundamental ha sido que cada uno asuma en determinados momentos liderazgos propios y llevar a cabo la actividad como corresponde porque después es evaluada, termina la actividad y en el consejo de profesores evaluamos los pros y los contras, que fue bueno para destacar, que fue malo para mejorar el próximo año, se lleva a cabo un proceso evaluativo completo. (Entrevista Directivo, Caso 5, C2).

Sin embargo, la rendición de cuentas desde la lógica de la nueva gestión pública suele estar focalizada en el director, quien debe responder por la toma de decisiones, lo que dificulta la distribución del liderazgo y una mayor autonomía de docentes y líderes intermedios.

Yo trato de dar autonomía, trato de decir 'Usted tienen que liderar su área, tome decisiones, me puede preguntar cosas, pero usted tiene toda la garantía para tomar la decisión correcta, hemos tenido reuniones de equipo, usted ya sabe los lineamientos' pero a pesar de eso me preguntan, entonces la gran mayoría de las decisiones relevantes son preguntadas a mí y muy pocas de las decisiones son tomadas por los directivos, por lo tanto, yo escucho, tomo decisiones, me preguntan, tomo decisiones. (Entrevista Directivo, Caso 3, C3).

Por otro lado, se plantea la necesidad de entender el mejoramiento escolar y la rendición de cuentas desde una perspectiva sistémica. El sistema educativo, a juicio de quien lidera un establecimiento público, debe valorar y hacerse responsable por el fortalecimiento de este tipo de educación.

Se le considera de alguna manera como pariente pobre de la educación media... pero eso no va de la mano con la matriz productiva del país donde para el desarrollo



productivo el área técnica es fundamental y nos falta todavía como país entender eso y falta además mucho, nos falta como sistema educativo el fortalecimiento de la educación técnico profesional (Entrevista Directivo, Caso 11, F1).

IV. Discusión y conclusiones

Tanto en Chile como en el resto del mundo, las organizaciones están viviendo profundas transformaciones en sus procesos productivos y en sus formas de trabajo. Si bien algunas de estas transformaciones ya venían de antes de la pandemia, producto del COVID-19 se ha producido una verdadera revolución que ha acelerado la velocidad de los cambios y planteado nuevos desafíos en la denominada cuarta revolución industrial. La pandemia probablemente obligará a redefinir como se ha conceptualizado la educación técnica profesional tanto en Chile como en el mundo, así como la vinculación entre la formación técnica profesional y el sector productivo (Avis et al., 2021).

Los centros de formación secundaria técnica profesional investigados se caracterizan por una distribución del liderazgo en espacios formales e informales de trabajo. Además, se observan cambios en la estructura organizacional con instancias formales de participación que posibilitan la aparición de nuevos liderazgos.

Tal y como señala Villa (2019), el liderazgo distribuido conviene entenderlo desde una perspectiva holística en donde el todo es más que la suma de las partes. Para ello es necesario pensar que estos cambios en la forma de entender el liderazgo y ponerlo en práctica supone un cambio en la cultura organizacional, así como un cambio en la estructura organizacional que determina las relaciones de poder dentro de toda organización. El cambio hacia un liderazgo distribuido implicaría la necesidad de reconocer las capacidades del otro para involucrarse en actividades y proyectos que impliquen un desafío compartido.

La literatura ha resaltado el papel de los denominados líderes intermedios que ocuparían una posición entre directivos y docentes (Sepúlveda y Volante, 2019). Lipscombe et al. (2021) señalan que estos líderes intermedios impactan directa e indirectamente en la práctica docente, el desarrollo de equipos y el aprendizaje profesional, ejerciendo influencia y coordinando distintos actores tanto dentro como fuera del centro educativo.

Sin embargo, para comprender a cabalidad esta perspectiva holística del liderazgo distribuido se debe comprender el sistema complejo en el que toda organización está inserta. Desde esta perspectiva, puede resultar útil la consideración de las barreras que afectan el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera del establecimiento. González et al. (2022), refiriéndose al trabajo colaborativo entre docentes, señalan que algunas de estas barreras pueden referirse a un macrosistema, las políticas educativas y su sistema de financiamiento. Un mesosistema, en donde la gestión directiva, los roles y funciones, el tiempo, los recursos y la comunicación aparecen como factores relevantes. Finalmente, en un microsistema estarían las relaciones profesionales y personales. Estos distintos sistemas estarían en constante interacción, facilitando o dificultando las relaciones de colaboración.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, los estudios en Chile señalan que estas políticas refuerzan un rol del director más bien individualista (Figuroa et al., 2019). A pesar de que la política educativa sitúa al director como agente de cambio y le pide explícitamente que ejerza un liderazgo distribuido, en la práctica el contexto y las normativas existentes obligan al director a realizar gran cantidad de labores administrativas (Campos et al., 2019). En los casos estudiados se hace evidente la relevancia de las redes educativas con el sistema productivo y universidades para la formación especializada de sus estudiantes y el ingreso al mundo laboral. Sin embargo, no todas las organizaciones están en condiciones de establecer estas redes de colaboración, especialmente cuando están en un contexto de alta competencia.



Con relación al trabajo colaborativo al interior de los departamentos y entre departamentos, los estudios muestran la dificultad de instaurar relaciones de colaboración. Queupil y Montecinos (2020) analizaron las redes sociales dentro y entre los departamentos de lenguaje y matemáticas. Los resultados de esta investigación dan cuenta de una centralidad de los jefes de departamento y de la poca interacción entre departamentos. Sin embargo, se observan liderazgos emergentes de algunos docentes que no desempeñan un liderazgo formal como jefe de departamento. Este hallazgo es relevante pues pone el foco en las relaciones no formales al interior del establecimiento.

En los resultados de la presente investigación si se observan relaciones de colaboración tanto entre las especialidades como de éstas con los planes de formación común, sin embargo, para que se de esta colaboración deben existir metodologías de enseñanza y aprendizaje que faciliten dicha colaboración. En este sentido la metodología de aprendizaje basado en proyectos, que aparece en varios de los casos investigados, es una metodología que estaría posibilitando el trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido dado que rompe la lógica de un trabajo de departamentos de cada especialidad o disciplina curricular.

Respecto al microsistema en donde las relaciones profesionales y personales cobran relevancia, podemos señalar que los resultados de esta investigación coinciden con los resultados reportados por Bouwmans et al. (2017) en instituciones técnico profesional. Específicamente, dicho estudio da cuenta de la importancia de la confianza y oportunidades de desarrollo que los líderes formales –directivos y equipos directivos- otorgan a líderes informales -docentes y equipos docentes- comprometidos en el desarrollo de las especialidades. La distribución del liderazgo en estos equipos depende de la confianza en la experticia profesional de sus miembros, del tiempo disponible y del contexto organizacional, apareciendo lo que algunos autores denominan un liderazgo híbrido (Tian et al., 2016), en donde en algunos ámbitos se mantiene una centralización en la toma de decisiones, y en otros se cuenta con la libertad y autonomía para asumir nuevos desafíos y proyectos compartidos.

En este sentido, un aspecto interesante dentro de los hallazgos de esta investigación es la importancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje donde se compartan experiencias, se desarrollen equipos de trabajo y cierta autonomía en la toma de decisiones producto de una distribución más equitativa del poder en la estructura organizacional. Estas comunidades requieren vínculos fuertes no solo en el aspecto profesional sino también en el personal y emocional, donde lo relevante es compartir cotidianamente los aspectos más significativos del trabajo (Francisco y Boud, 2021). Los constructos de liderazgo distribuido, cultura de colaboración y mejora continua son sin duda aspectos necesarios de fortalecer, para contar con una formación técnica acorde a los cambios en la forma de trabajo y de gestión de las organizaciones. El aporte científico del presente artículo recae en la necesidad de comprender la complejidad de implementar un liderazgo distribuido y una cultura de colaboración en sistemas educativos basados en principios de trabajo individual y competencia, con una orientación a una rendición de cuentas de corto plazo propio de la Nueva Gestión Pública (NGP). Por otro lado, tal y como señala Weinstein y Hernández (2014), aún existe en la mayoría de los países latinoamericanos la necesidad de avanzar en la entrega de mayores atribuciones a nivel de la gestión escolar, que permita transitar de una definición administrativa del liderazgo hacia una cuyo foco este en el liderazgo pedagógico del director respecto de su propia comunidad educativa.



Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento:

Investigación realizada gracias al financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, Proyecto Fondecyt N°1210249.

Referencias

- Acuerdo número 02/02/22 por el que se emiten los Lineamientos Generales para la impartición del Tipo Medio Superior mediante la Opción de Educación Dual. Diario Oficial de la Federación, 18 de febrero de 2022. <https://bit.ly/3MuUNgH>
- Avis, J., Atkins, L., Esmond, B. y McGrath, S. (2021) Re- conceptualising VET: Responses to covid-19. *Journal of Vocational Education and Training*, 73(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1861068>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. y Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 555-571. <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Carrillo, O. y Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133- 164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral inédita]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Domingo, V. (2021). La formación profesional dual en Aragón: visión empresarial del sector de atención a la dependencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e25, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e25.3551>
- Figuroa, D., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2019, 6 de septiembre). *Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares* (Nota Técnica No 5). Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/coherencia-entre-los-distintos-marcos-regulatorios-y-politicas-hacia-los-lideres-escolares/>
- Francisco, S. y Boud, D. (2021). How we do things around here: Practice architectures that enable learning in the in-between spaces of the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(5), 910–928. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1989618>



- Giles, D. y Cuéllar, C. (2016). Liderazgo ético: una forma moral de “ser en” el liderazgo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp.121-154). Universidad Diego Portales.
- González, D., Iturra, C. y Hernández, O. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Láscarez-Smith, D. y Schmees, J. K. (2021). The Costa Rican business sector’s concepts of the transfer of German dual training. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30. <https://doi.10.15517/AIE.V21I2.46792>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration y Leadership*, 51(2), 270-288. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Martín, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B., y Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/1024258919896901>
- Ministerio de Educación. (2018). *Estrategia nacional de formación técnico profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares, planes y programas de estudio. Formación diferenciada técnico profesional*. <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-EMTP-1.pdf>
- OCDE. (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales de educación*. Fundación SM. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
- Ozer, M. y Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(34), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Pons, F. J. y Ramos, J. (2012). Influencia de los estilos de liderazgo y las prácticas de gestión de RRHH sobre el clima organizacional de innovación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 81-98. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2012a7>
- Queupil, J.P. 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>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Šćepanović, V. y Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>



- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019a). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019b). *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sun, J. (2016) Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp.81-120). Universidad Diego Portales.
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration y Leadership*, 44(1), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>
- Valiente, O., Sepúlveda, L. y Zancajo, A. (2021) Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964-2005). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 278-294. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>