

La importancia de asumir los procesos educativos desde un liderazgo transformacional en la educación chilena

THE IMPORTANCE OF ADOPTING TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FOR EDUCATIONAL PROCESSES IN CHILEAN SCHOOLING

Rodrigo Paolo Osorio Carvajal*

Resumen: Este artículo teórico sostiene que el liderazgo transformacional, anclado en la instrucción, opera como catalizador pedagógico, cultural y ético para mejorar aprendizajes y bienestar en un sistema tensionado por desigualdades y reformas. El argumento se despliega en tres movimientos: tradición clásica (Burns; Bass y Riggio) como andamiaje; evidencia acumulada de efectos indirectos, pero sustantivos del liderazgo escolar (Leithwood; Hallinger; Robinson, Lloyd y Rowe; Day et al.; Marzano, Waters y McNulty); y una arquitectura chilena que habilita más que prescribe (Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 2015/2021; Ley 20.903; Ley 21.040). Metodológicamente, se presenta un artículo crítico-hermenéutico sustentado en revisión documental. Proponemos un modelo operativo de diez prácticas con indicadores, riesgos y condiciones: metas compartidas, observación breve y frecuente, retroalimentación específica, comunidades profesionales con producto y uso formativo de datos, entre otras. Hipótesis guía: cuando la dirección co-diseña visión, participa del aprendizaje docente y sostiene ciclos de mejora con evidencia y participación, el cambio trasciende lo puntual y se institucionaliza. Resulta, además, una agenda aplicada (diseños mixtos, evaluaciones de impacto y estudios de implementación) para verificar efectos y mecanismos. Cerramos con lineamientos de política: prioridad al liderazgo pedagógico, desarrollo profesional situado, gobernanza con datos abiertos y evaluación formativa del liderazgo.

Palabras claves: Liderazgo transformacional, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional, mejora escolar, política educativa, Chile.

* Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional. Universidad Central de Chile. Correo electrónico: paolo.osorio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9947-2034>

Abstract: This theoretical article argues that transformational leadership, anchored in instruction, functions as a pedagogical, cultural, and ethical catalyst for improving learning and wellbeing in a system strained by inequalities and reforms. The argument unfolds in three moves: the classical tradition (Burns; Bass & Riggio) as scaffolding; an accumulated body of evidence on the indirect yet substantive effects of school leadership (Leithwood; Hallinger; Robinson, Lloyd & Rowe; Day et al.; Marzano, Waters & McNulty); and a Chilean policy architecture that enables rather than prescribes (Good School Leadership Framework 2015/2021; Law 20,903; Law 21,040). Methodologically, this is a critical-hermeneutic essay grounded in a documentary review. We propose an operational model of ten practices with indicators, risks, and enabling conditions: shared goals, brief and frequent observation, targeted feedback, product-oriented professional communities, and the formative use of data, among others. Guiding hypothesis: when leadership co-designs vision, joins teachers' learning, and sustains improvement cycles with evidence and participation, change transcends the episodic and becomes institutionalized. We also outline an applied agenda (mixed-methods designs, impact evaluations, and implementation studies) to verify effects and mechanisms. We conclude with policy guidelines: prioritizing instructional leadership, investing in situated professional development, open-data governance, and formative evaluation of leadership.

Keywords: transformational leadership, instructional leadership, professional development, school improvement, education policy, Chile.

Recibido: 22 Octubre 2025 / Aceptado: 1 Diciembre 2025

1.Introducción

Durante las últimas dos décadas, Chile ha impulsado reformas orientadas a la calidad y la equidad —incluyendo la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública—, buscando alinear arquitectura institucional con el derecho a una educación de calidad y con la disminución de brechas (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2015; BCN, 2016; Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, persisten desafíos estructurales: brechas de aprendizaje vinculadas al origen socioeconómico, heterogeneidad territorial, rezagos en educación rural y demandas crecientes por climas protectores e inclusivos. La literatura internacional converge en que el liderazgo escolar influye de manera indirecta, pero sustantiva en los resultados estudiantiles, mediado por la cultura profesional, la calidad de la enseñanza y la organización del aprendizaje (Day et al., 2009; Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2008; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2008).

El liderazgo transformacional —definido por su capacidad de inspirar propósitos compartidos, estimular intelectualmente, modelar valores y desarrollar a cada persona— ofrece un marco coherente para articular exigencias de mejora con cuidado de la comunidad y desarrollo profesional docente (Bass y Riggio, 2006; Burns, 1978). La hipótesis que guía este artículo es doble: a) el liderazgo transformacional, cuando se integra con prácticas de liderazgo pedagógico, produce condiciones organizacionales que sostienen mejoras instruccionales; y b) el ecosistema chileno ya dispone de anclajes normativos y herramientas para su adopción (MBDLE 2015/2021; CPEIP; Dirección de Educación Pública), pero requiere precisión operativa, evaluación formativa y coherencia de políticas para evitar la fragmentación (CPEIP, 2015; CPEIP, 2021).

En este artículo teórico se delimitan la noción y sus dimensiones; se revisa la evidencia sobre efectos y su articulación con la mejora de la enseñanza; se sitúa la propuesta en el marco chileno; se presenta un modelo operativo con diez prácticas e indicadores; y se delinean una agenda de investigación y recomendaciones de política.

2. Metodología

El artículo tiene una base crítico–hermenéutico con revisión documental para integrar: a) tradición clásica (Burns; Bass y Riggio), b) evidencia sobre efectos del liderazgo escolar y c) política educativa chilena vigente, a fin de proponer un modelo operacionalizable y una agenda aplicada.

Estrategia de búsqueda

- Bases: Scopus, Web of Science y Google Scholar; repositorios BCN, CPEIP y DEP.
- Rango: 1978–2024; prioridad a revisiones/meta-análisis y estudios post-2000.
- Términos guía (combinaciones en ES/EN): “transformational leadership”, “instructional leadership”, “school improvement”, “student outcomes”, “professional learning communities”, “feedback”, “Chile/MBDLE/Ley 20.903/21.040”.
- Rastreo complementario: *backward/forward snowballing* (referencias citadas y que citan).

Criterios de inclusión/exclusión

- Inclusión: a) contribuciones teóricas o de síntesis relevantes; b) estudios empíricos con diseño claro y medidas de aprendizaje/enseñanza y c) normativa chilena vigente.
- Exclusión: duplicados; *reports* sin trazabilidad metodológica; literatura no escolar; documentos normativos derogados.

Se elaboró una matriz con: tipo de fuente, concepto/dimensión, mecanismo propuesto, nivel de evidencia e implicancias para práctica/política. La síntesis se organizó en tres capas (conceptos–evidencia–política) y derivó en el modelo de diez prácticas con indicadores de proceso (p. ej., ≥ 1 observación/mes/docente; *feedback* con próximos pasos), intermedios (mejoras observables de enseñanza) y resultados (progreso por cohortes, brechas).

Para fortalecer validez analítica se trianguló entre síntesis internacionales, estudios seminales y marcos nacionales.

3. Marco conceptual: de Burns a Bass y Riggio y la síntesis con liderazgo instruccional

James MacGregor Burns (1978) trazó la línea de fractura: liderazgo transaccional —apoyado en intercambios contingentes— versus liderazgo transformacional, orientado a elevar motivos y propósitos e integrar valores y moralidad pública. Sobre ese cimiento, Bass y Riggio (2006) ofrecieron la caja de herramientas operativa: cuatro dimensiones —influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada— que permiten observar, evaluar y desarrollar el liderazgo en organizaciones complejas.

En educación, conviene evitar el falso dilema entre liderazgo transformacional e instruccional. La evidencia es consistente: Robinson, Lloyd y Rowe (2008) muestran que las prácticas de mayor impacto en el aprendizaje ocurren cuando los líderes promueven y participan del desarrollo docente y coordinan/monitorean la enseñanza. De ahí que un liderazgo transformacional anclado en la instrucción produzca mejoras más estables que la mera gestión administrativa (Day et al., 2009; Hallinger, 2003).

Esa síntesis, toma cuerpo en rutinas que vuelven cultura: co-construcción de una visión pedagógica; metas por ciclo y departamento; observación de clases con retroalimentación específica; comunidades profesionales de aprendizaje; indagación de aula y uso formativo de datos (Leithwood et al., 2008; Marzano et al., 2005). Cuando el equipo directivo modela valores, distribuye liderazgo con propósito y cuida el bienestar socioemocional como condición del aprender, esas rutinas dejan de ser listados y se convierten en arquitectura viva de mejora.

En términos operativos, el liderazgo instruccional se sitúa en el núcleo de la enseñanza —objetivos, monitoreo y retroalimentación—, mientras el transformacional configura las condiciones culturales y motivacionales que permiten que esas prácticas prendan y se sostengan; no son equivalentes, se complementan y se potencian mutuamente (Hallinger, 2003; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Bass y Riggio, 2006).

4. Qué dice la evidencia: efectos, mecanismos y condiciones

En continuidad con el marco previo, distinguimos y articulamos ambos enfoques: el instruccional actúa sobre la enseñanza en el aula y el transformacional crea las condiciones organizacionales para que esas prácticas se institucionalicen; su relación es

de complementariedad, no de equivalencia (Hallinger, 2003; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2006).

La evidencia recopilada a través de revisiones sistemáticas indica que el liderazgo influye de modo indirecto, pero significativo en resultados, especialmente cuando los equipos directivos participan del aprendizaje docente y del monitoreo instruccional, conectando metas, currículo y retroalimentación en ciclos de mejora (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008). Day et al., (2009) sintetizaron “diez afirmaciones sólidas” sobre liderazgo escolar exitoso, subrayando la claridad de metas, el uso de evidencias, la atención al contexto y el desarrollo de capacidades como engranajes de una misma arquitectura de cambio. Tres hallazgos son consistentes y se refuerzan mutuamente. Primero, los efectos de este liderazgo son indirectos: el liderazgo moldea cultura, clima, expectativas y prácticas, habilitando condiciones para una enseñanza de mayor calidad (Leithwood, 2006). Segundo, ciertas prácticas muestran mayor potencia porque inciden en lo que ocurre en el aula: establecer metas compartidas, planificar/coordinar/evaluar la enseñanza y promover el aprendizaje profesional del profesorado mediante observación, retroalimentación específica y comunidades de práctica (Robinson et al., 2008; Hallinger, 2003). Tercero, la capacidad adaptativa es decisiva: no existen “recetas universales”, sino principios que se concretan de manera distinta según ruralidad/urbanidad, vulnerabilidad socioeconómica, historia institucional y etapa del cambio (Day et al., 2009).

Esta evidencia, lejos de ser una simple declaración de buenas intenciones, conversa —con fricción provechosa— con el distingo entre cambios de primer orden (mejoras incrementales que estabilizan rutinas eficaces) y segundo orden (transformaciones curriculares y culturales que mueven el eje), donde el liderazgo no solo administra sino nombra propósito, cuida el clima y sostiene el esfuerzo incluso cuando la incertidumbre propia de la gestión escolar baja a ras de patio (Marzano, Waters y McNulty, 2005).

En el escenario chileno, estas responsabilidades encuentran anclaje operativo en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (en adelante MBDLE) y en los dispositivos de la Nueva Educación Pública, que empujan redes locales de colaboración, uso formativo de datos y aprendizaje situado entre pares (CPEIP, 2015; Dirección de Educación Pública, 2020). En breve: el impacto del liderazgo emerge cuando las prácticas transformacionales se amarran a la instrucción, convierten los datos en decisiones pedagógicas oportunas y cierran el triángulo entre metas, apoyos y seguimiento. Y hay, además, un compás que afina los resultados: secuenciar la mejora en olas (90–180–360 días), con metas trimestrales, retroalimentación oportuna y mentorías entre pares; proteger el tiempo no lectivo como bien escaso y estratégico; e instituir participación sustantiva de estudiantes y familias para legitimar decisiones, fortalecer pertenencia y corresponsabilidad y, así, dar sostenibilidad a los cambios en contextos territoriales diversos. Donde ese guion se cumple —pocas prioridades poderosas, reglas claras de interpretación de datos, y una rutina mínima de revisión y ajuste— la transformación deja de ser consigna y empieza a organizar la jornada.

5. Chile hoy: anclajes normativos y ventanas de oportunidad

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) no es sólo un compendio de atributos deseables, sino una gramática de la acción directiva: fija áreas y descriptores que orientan selección, evaluación y desarrollo de equipos, y lo hace poniendo el centro donde debe estar —liderazgo pedagógico, construcción de capacidades, convivencia y gestión de recursos al servicio del aprendizaje— de modo que la escuela disponga de un lenguaje común para decidir, acompañar y mejorar sin perder el foco instruccional (CPEIP, 2015; 2021). Sobre esa base, la Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y establece estándares de formación y progresión que solo producen impacto cuando el liderazgo articula acompañamiento situado, usa de manera efectiva el tiempo no lectivo y conecta la formación continua con mejoras observables en aula (BCN, 2016). Complementariamente, la Ley 21.040 crea el Sistema de Educación Pública e instala una gobernanza multinivel que demanda capacidades para trabajar en red, gestionar con datos y habilitar participación sustantiva de las comunidades educativas (Ministerio de Educación, 2017). A ello se suman los Estándares Indicativos de Desempeño y las Orientaciones CPEIP, que precisan criterios para observar prácticas directivas y docentes, orientar planes de mejora y promover ciclos de retroalimentación entre pares (CPEIP, 2015; 2021).

Esta arquitectura habilita ventanas de oportunidad: 1) liderazgo para aprendizaje profesional situado (observación de clases, *feedback* específico, indagación de aula); 2) gobernanza participativa mediante consejos escolares y comités locales, con reglas claras de deliberación y rendición de cuentas; y 3) mejora continua con datos abiertos, transformando la información en decisiones pedagógicas oportunas. El telón de fondo sociopolítico —marcado por movimientos estudiantiles y demandas de legitimidad de las instituciones— exige escuelas capaces de construir sentido colectivo y canalizar la participación hacia cambios verificables (Salazar, 2012).

Operativamente, las direcciones deben asegurar coherencia con el PEI-PME— planes de aula, transparencia en decisiones, formación continua pertinente y una evaluación rigurosa del liderazgo que retroalimente la práctica. Esto implica alinear PADEM/PEL, planes de acompañamiento CPEIP, matrices de seguimiento SLEP y protocolos de Convivencia Escolar y PIE; establecer metas trimestrales por cohorte y desplegar tableros simples de seguimiento con indicadores de proceso (frecuencia y calidad del *feedback*, participación en comunidades de práctica), intermedios (mejoras instruccionales observables, clima) y de resultado (progreso por cohortes, reducción de brechas). En contextos rurales o multigrado, la equidad territorial requiere soporte diferenciado (tiempos de traslado, conectividad, articulación inter-escuelas) y acuerdos de red que garanticen mentorías entre pares, rotación de especialistas y uso compartido de materiales (CPEIP, 2015; MINEDUC, 2017).

En conjunto, este entramado de instrumentos, rutinas y apoyos configura una arquitectura directiva que combina control formativo, colaboración profesional y monitoreo instruccional, orientando a las escuelas hacia ciclos de mejora que dependen tanto de la coherencia interna como de la capacidad del nivel intermedio para sostener apoyos diferenciados y oportunos. La clave radica en articular prácticas, tiempos

y decisiones en una misma lógica pedagógica, evitando que la fragmentación de demandas termine erosionando el foco de aprendizaje.

Cuando el proyecto institucional conversa con el PME y con lo que ocurre en el aula, y además se sigue con indicadores de proceso, intermedios y de resultado, el trabajo en red deja de ser una formalidad: el acompañamiento directivo se observa en la mejora de las prácticas. En zonas rurales o multigrado, esto exige apoyos diferenciados y acuerdos interesuelas para mentorías y circulación de especialistas (CPEIP, 2015; Ministerio de Educación de Chile, 2017).

6. Modelo operativo: diez prácticas transformacionales con indicadores, riesgos y condiciones habilitantes

Para reforzar la comprensión, en lo que sigue cada práctica integra sus indicadores de avance, sus riesgos más frecuentes y las condiciones habilitantes necesarias para implementarla con fidelidad. Los indicadores se entienden como evidencias verificables —de proceso, intermedias y de resultado—; los riesgos, como desviaciones que pueden anular el impacto si no se previenen; y las condiciones, como tiempos, instrumentos, acuerdos y apoyos que sostienen la ejecución.

6.1. Forjar una visión pedagógica compartida con anclaje instruccional

La práctica se verifica cuando el PEI está explicitado y comprendido, existen metas por ciclo y asignatura y una teoría del cambio simple y visible. El principal riesgo es una “visión retórica” sin seguimiento. Para mitigarlo, se requiere socialización deliberada en consejos y comunidades profesionales, metas SMART y un soporte gráfico de la teoría del cambio que permita revisiones periódicas (Marzano et al., 2005; CPEIP, 2015).

6.2. Establecer metas y expectativas de alto efecto

Traducir la visión en metas trimestrales por cohorte, con tableros visibles y rutinas de revisión, permite conectar currículo, evaluación y apoyos y observar acuerdos pedagógicos implementados y ajustes oportunos. Se debe evitar el uso punitivo de metas o su desalineación curricular mediante co-construcción y lectura formativa de datos con lenguaje común (Robinson et al., 2008; Hallinger, 2003).

6.3. Promover y participar en el aprendizaje profesional docente

El avance se aprecia en horas de aprendizaje situado al mes, observaciones de aula con retroalimentación específica y comunidades profesionales activas con productos (secuencias, rúbricas, guías). El riesgo es una CP sin foco pedagógico o sin transferencia; se mitiga con ciclos plan-enseña-observa-reflexiona-ajusta y con la presencia efectiva del equipo directivo en los procesos (Leithwood et al., 2008).

6.4. Coordinar, monitorear y evaluar la enseñanza y el currículo

Calendarios de observación, rúbricas breves y compartidas y evidencias de ajuste didáctico muestran progreso. Para evitar el control burocrático y la retroalimentación genérica, se requieren tiempos protegidos para lo pedagógico y criterios centrados en la calidad de la instrucción, con documentación de decisiones y ajustes (Robinson et al., 2008).

6.5. Desarrollar cultura profesional y clima de confianza

No basta con “llevarse bien”: la colaboración exige reglas, tiempos y cuidado para que la deliberación pedagógica avance sin dañar la tarea común. Se progresa cuando las encuestas de clima mejoran en confianza y colaboración, los protocolos se aplican y revisan y la retención docente refleja pertenencia. Se previenen el consenso superficial y los conflictos postergados mediante normas explícitas, mediación oportuna y prácticas restaurativas (Day et al., 2009).

6.6. Distribuir liderazgo con propósito

La distribución agrega valor cuando existen roles claros —formales e informales— con responsabilidad trazable, decisiones registradas y proyectos pedagógicos liderados por docentes con evidencias de avance. Se debe evitar la distribución nominal o el burnout por funciones sin soporte, acompañando a quienes asumen conducción con coaching, pares críticos y rutas de progresión y reconocimiento (Leithwood, 2006).

6.7. Movilizar la comunidad y el territorio

Consejos escolares activos, alianzas con salud, cultura y deporte y presencia de familias en hitos académicos fortalecen pertenencia y resultados. Para prevenir la participación simbólica o la captura política, se establecen reglas claras de deliberación, trazabilidad de acuerdos y rendición de cuentas periódicas (Ministerio de Educación, 2017).

6.8. Cuidar el bienestar socioemocional como condición de aprendizaje

La coordinación entre Convivencia, UTP y PIE asegura protocolos de apoyo, asistencia y alerta temprana; la formación docente en evaluación formativa ayuda a distinguir cuándo ajustar la enseñanza y cuándo derivar, evitando la medicalización del malestar. Cuando el apoyo llega a tiempo, mejora el clima de aula y el avance curricular se sostiene (BCN, 2016).

6.9. Tomar decisiones con datos abiertos y ciclos de mejora

Tableros simples (6–8 indicadores) por cohorte y asignatura, reuniones de análisis y registro de acciones correctivas permiten aprender del desempeño. Para impedir la “dataficación” sin aprendizaje y el efecto auditoría, cada indicador debe conducir a una decisión explícita y luego someterse a metaevaluación para confirmar su pertinencia pedagógica (Day et al., 2009).

6.10. Liderar el cambio de segundo orden

El liderazgo se expresa en rediseños curriculares y metodológicos, pilotos de innovación con evaluación y documentación del aprendizaje organizacional. Los riesgos —fatiga del cambio y pérdida de foco— se gestionan con un portafolio de mejoras que prioriza, escala lo efectivo y detiene lo que no agrega valor, ajustando la intensidad del soporte según necesidades (Marzano et al., 2005).

7. Implementación situada: ruralidad, vulnerabilidad y redes SLEP

Un liderazgo transformacional efectivo debe comprender el contexto y la trayectoria de cada establecimiento —dotación, organización multigrado, dispersión geográfica, acceso a apoyo especializado (PIE, UTP, Convivencia) y cultura local— para ajustar intensidad, secuencia y foco de sus intervenciones. Esta lectura situada evita recetas universales y permite priorizar problemas instruccionales con teorías del cambio claras y medibles.

Tres énfasis operativos sobresalen respecto de las oportunidades que abre la arquitectura normativa vigente para fortalecer el liderazgo directivo y su capacidad de generar mejoras instruccionales verificables. Primero, coherencia vertical y horizontal: alinear PEI–PEL/PME–planes de aula con metas trimestrales por cohorte, indicadores de proceso e intermedios, y aprendizaje en red SLEP mediante observaciones cruzadas, repositorios de instrumentos y protocolos de seguimiento compartidos. Segundo, aprendizaje profesional situado: observar la enseñanza en contexto, resolver cuellos de botella (claridad de objetivos, evaluación formativa, andamiaje) y destinar horas no lectivas a ciclos plan–enseña–observa–reflexiona–ajusta con productos verificables (rúbricas breves, guías de *feedback*, secuencias ajustadas) (CPEIP, 2015). Tercero, participación sustantiva: incorporar voces de estudiantes y familias en diagnóstico, priorización y revisión de avances para legitimar decisiones y sostener cambios, en sintonía con la tradición de deliberación pública que la historia social chilena ha puesto en el centro (Salazar, 2012).

Para evitar la dispersión en la implementación de estos tres énfasis, se recomienda un acuerdo anual de trabajo que explicita metas, roles, rutinas e hitos; una matriz de seguimiento y apoyo con responsables, plazos y evidencias; y una evaluación formativa del liderazgo que retroalimente el desarrollo profesional y la gestión (Robinson et al., 2008; Day et al., 2009).

En contextos rurales o de difícil acceso, priorizar mentorías itinerantes, coordinación de observaciones interesuelas, tiempos protegidos para comunidades profesionales (CP) y articulación con salud/cultura/deporte del territorio para fortalecer pertenencia y bienestar.

8. Evaluación formativa del liderazgo: de la consigna a la evidencia

Como se argumentó en la revisión de la evidencia (sección 3), la influencia del liderazgo es indirecta y se potencia cuando los equipos directivos participan del aprendizaje docente y monitorean la instrucción con foco en la retroalimentación. Sobre esa base, proponemos una teoría de cambio mínima: si los equipos directivos establecen metas claras, observan clases con *feedback* específico, organizan aprendizaje profesional situado y gobiernan con datos formativos, entonces las prácticas docentes mejoran y las cohortes progresan, con brechas decrecientes y mayor pertenencia.

La evaluación se estructura en tres capas. (1) Proceso (corto plazo): frecuencia de observaciones (≥ 1 por docente/mes), calidad del *feedback* (rúbrica breve con ejemplos y próximos pasos), participación en CP (asistencia y productos) y clima laboral. (2) Intermedios (mediano plazo): prácticas docentes observables (claridad de objetivos, andamiaje, evaluación formativa), clima de aula, asistencia y avance curricular. (3) Resultados (mediano y largo plazo): progreso por cohortes —con línea base y metas—, disminución de brechas entre subgrupos y logros no cognitivos (autorregulación, pertenencia). Para evitar el efecto auditoría, la evaluación del liderazgo se asume con propósito formativo y como dispositivo de aprendizaje organizacional: metas de desarrollo para el equipo directivo, revisión trimestral con pares y asesoría externa acotada cuando un indicador se mantiene en rojo; además, difusión de aprendizajes y salvaguardas éticas (CPEIP, 2021; Dirección de Educación Pública, 2020). Desde una perspectiva de equidad territorial, las metas y apoyos se diferencian por ruralidad/urbanidad, tamaño y disponibilidad de especialistas.

La evidencia sugiere mayor impacto cuando los directivos participan del aprendizaje docente y monitorean la instrucción con foco en la calidad de la retroalimentación (Robinson et al., 2008; Hallinger, 2003). Para evitar el “efecto auditoría”, la evaluación debe operar como dispositivo de aprendizaje organizacional: metas de desarrollo del equipo directivo, revisión trimestral con pares y asesoría externa acotada, y publicación de aprendizajes con datos abiertos y salvaguardas éticas (CPEIP, 2021; Dirección de Educación Pública, 2020). En clave de equidad territorial, se recomienda diferenciar metas y apoyos según ruralidad/urbanidad, tamaño y disponibilidad de especialistas, explicitando criterios de priorización y escalamiento.

9. Agenda de investigación aplicada

Para robustecer la toma de decisiones proponemos una agenda que combine diseños rigurosos, estudios situados y gobernanza de datos orientada al aprendizaje del sistema. Concretamente: a) diseños mixtos que midan efectos y expliquen

mecanismos —por ejemplo, trayectorias longitudinales de escuelas que mejoran sostenidamente y estudios de caso comparados con observación de clases, análisis documental y entrevistas a equipos directivos y docentes—; b) evaluaciones de impacto basadas en pilotos de liderazgo instruccional + transformacional, utilizando cuasi-experimentos por oleadas, diseños de escalera (stepped-wedge) o diferencias en diferencias cuando la aleatorización completa no sea viable; c) estudios de implementación que documenten fidelidad y adaptación, barreras/facilitadores y costos de transacción (tiempos, formación, acompañamiento), incorporando marcos de ciencia de la implementación y evaluación realista (qué funciona, para quién y en qué condiciones); d) comparación de contextos (ruralidad/urbano; SLEP con distinta madurez; educación parvularia versus escolar) para identificar efectos heterogéneos y condiciones habilitantes de la mejora; y e) un eje de gobernanza y participación, examinando cómo la arquitectura de la Nueva Educación Pública habilita o restringe liderazgo en red, co-diseño con comunidades y circulación de aprendizajes entre escuelas (Dirección de Educación Pública, 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2017).

Esta agenda debe explicitar criterios de calidad: transparencia de datos, preregistro cuando sea posible (protocolo; indicadores primarios/secundarios; plan de análisis), triangulación de fuentes y métodos, y devolución a las comunidades escolares en formatos comprensibles. Proponemos una infraestructura mínima de datos —tableros anonimizados, diccionarios de variables, repositorio de instrumentos y rúbricas breves— que permita reusar evidencia entre SLEP y, a la vez, proteger identidades. En medición, combinar resultados de aprendizaje (progreso por cohortes y reducción de brechas), prácticas docentes observables (claridad de objetivos, andamiaje, evaluación formativa), clima de aula e indicadores no cognitivos (pertenencia, autorregulación), asegurando validez y fiabilidad de los instrumentos. Para el componente cualitativo, priorizar observación de rutinas de liderazgo (reuniones pedagógicas, *feedback* posterior a la clase, comunidades profesionales) y análisis de toma de decisiones con base en datos.

Un énfasis particular debiera ponerse en estudiar las condiciones que convierten el liderazgo transformacional en mejoras instruccionales medibles, evitando reducciones retóricas: hipótesis sobre el rol mediador del aprendizaje profesional, la coherencia PEI–PME–aula, y la calidad del *feedback* en clase; moderadores como ruralidad/urbanidad, tamaño de matrícula, rotación docente o madurez de red; y costos e intensidad del soporte necesarios para sostener los cambios (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008). Sugerimos además incorporar análisis de costo-efectividad y costo-beneficio de las intervenciones de liderazgo, junto con métricas de sostenibilidad (persistencia de efectos, apropiación por parte de los equipos, escalabilidad en red). Finalmente, asegurar mesas de trabajo con estudiantes y familias para revisar resultados y co-construir ajustes, fortaleciendo legitimidad y aprendizaje institucional en la lógica de la Nueva Educación Pública (Dirección de Educación Pública, 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2017).

10. Implicancias políticas

- 1) Priorizar el liderazgo pedagógico en selección y desarrollo directivo (MBDLE). Propósito: asegurar que quienes dirigen escuelas y jardines sean, ante todo, líderes de la enseñanza.

Medidas operativas:

- Selección con rúbricas MBDLE en componentes de visión pedagógica, monitoreo de la enseñanza y desarrollo de capacidades (CPEIP, 2015; 2021).
- Mentorías situadas para equipos novatos o en transición (observación conjunta de clases, *feedback* a directivos, co-diseño de agendas pedagógicas).
- Trayectorias de desarrollo con microcredenciales y pasantías en escuelas “faros”. Indicadores. Porcentaje de directivos evaluados con evidencia de observación de aula; número de ciclos de mentoría completados; productos de co-planificación/*feedback*.

Riesgos y mitigaciones. Riesgo de formalismo → usar evidencias observables (actas, rúbricas, videos); riesgo de carga laboral → proteger tiempos directivos para lo pedagógico (CPEIP, 2021).

- 2) Inversión sostenida en desarrollo profesional con foco e impacto (Ley 20.903). El propósito es convertir la formación continua en mejoras de enseñanza medibles.

Medidas operativas:

- Priorizar prácticas de alto impacto (objetivos claros, andamiaje, evaluación formativa) y vincularlas al currículo y a las metas del PME.
- Destinar horas no lectivas a ciclos plan–enseña–observa–reflexiona–ajusta, con productos verificables (secuencias, rúbricas, guías de retroalimentación).
- Financiar comunidades profesionales de aprendizaje y coaching instruccional en red SLEP (BCN, 2016).

Indicadores. Porcentaje de horas no lectivas usadas en trabajo instruccional; calidad del *feedback* (rúbrica breve); evidencia de transferencia a aula. Riesgos y mitigaciones. “Capacititis” descontextualizada → exigir productos y seguimiento en aula; rotación docente → formar pares multiplicadores.

- 3) Gobernanza con datos abiertos y uso formativo. Propósito: tomar decisiones pedagógicas oportunas y transparentes.

Medidas operativas:

- Tableros simples (6–8 indicadores) de proceso, intermedios y resultados: observaciones y *feedback*, prácticas docentes observables, asistencia, clima de aula, progreso de cohortes.
- Lenguaje común para interpretación y acuerdos de uso formativo (no punitivo).
- Protocolos de interaprendizaje entre escuelas del SLEP (visitas, observaciones cruzadas, repositorio de instrumentos).
- Indicadores. Actualización mensual del tablero; % de acuerdos derivados de datos que se implementan; ciclos de mejora cerrados.
- Riesgos y mitigaciones. “Dataficación” sin aprendizaje → cada indicador debe tener acción asociada; ética del dato → anonimización y salvaguardas (Dirección de Educación Pública, 2020).

- 4) Evaluación formativa del liderazgo integrada al sistema de planificación. Propósito. Que la evaluación del liderazgo enseñe a liderar mejor.

Medidas operativas:

- Integrar metas de liderazgo pedagógico y evidencias (observación, *feedback*, CP) en PEI, PME y PEL.
- Revisión trimestral con pares (red SLEP) y asesoría externa acotada cuando un indicador queda en rojo dos ciclos seguidos.
- Informe anual de aprendizajes organizacionales y ajustes de acompañamiento. Indicadores. % de metas de liderazgo cumplidas; mejora en calidad del *feedback*; progresos intermedios en prácticas docentes.
- Riesgos y mitigaciones. “Efecto auditoría” → separar evaluación formativa de sanciones; dispersión → teoría del cambio explícita y pocas prioridades (CPEIP, 2021).

- 5) Participación sustantiva y rendición de cuentas con foco pedagógico. Propósito. Legitimar decisiones y sostener cambios con comunidad informada.

Medidas operativas:

- Consejos escolares y comités locales con agendas pedagógicas, minutas públicas y seguimiento de acuerdos (Ministerio de Educación, 2017).

- Paneles estudiantiles y espacios para familias que aporten evidencia de experiencia de aula; informes en formatos comprensibles.
- Mecanismos de consulta para priorizar brechas y co-diseñar soluciones (horas, apoyos, proyectos).
- Indicadores. % de acuerdos cumplidos; participación efectiva (asistencia, intervenciones, propuestas); percepción de pertinencia y claridad de la información. Riesgos y mitigaciones. Participación simbólica → reglas de deliberación y toma de decisiones trazable; captura de intereses → rotación de representantes y criterios de transparencia.

Reflexiones

El trabajo sostiene que el liderazgo transformacional, anclado en la instrucción, es menos un estilo personal que una capacidad organizacional para alinear propósitos, movilizar aprendizaje profesional y traducir evidencia en decisiones pedagógicas que cierran brechas (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008). La síntesis entre la tradición clásica y el liderazgo pedagógico permite salir del binomio carisma-gestión y situar el foco donde realmente importa: la calidad de la enseñanza y el bienestar de las comunidades escolares (Bass y Riggio, 2006; Burns, 1978; Hallinger, 2003). En este marco, la noción de transformación no se reduce a consignas; se concreta en rutinas observables —metas compartidas, observación de clases con *feedback* específico, comunidades profesionales de aprendizaje, uso formativo de datos— que instalan coherencia vertical y horizontal entre PEI, PME/PEL y prácticas de aula (Day et al., 2009; Robinson et al., 2008). El argumento central es pragmático: cuando las direcciones participan del aprendizaje docente y monitorean la instrucción con foco, emergen condiciones para mejoras sostenibles y verificables (Leithwood et al., 2008; Marzano, Waters, y McNulty, 2005).

El trabajo subraya —con razón— que Chile ya cuenta con palancas normativas y técnicas capaces de mover la aguja: el MBDLE, la Ley 20.903, la Ley 21.040, las orientaciones CPEIP y las redes SLEP; una arquitectura que permite pasar del deber ser al hacer verificable cuando se la hace conversar con la práctica (BCN, 2016; CPEIP, 2015; CPEIP, 2021; Dirección de Educación Pública, 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2017). El reto, entonces, no es inventar más papel —ya hay suficiente— sino operar con foco: pocas prioridades de alto efecto, tiempos protegidos, instrumentos breves y una teoría del cambio simple, socializada y monitorizada, que ordene las decisiones y evite el ruido (Day et al., 2009; Hallinger, 2003). La equidad territorial entra aquí como regla de priorización —ruralidad/urbanidad, multigrado, disponibilidad de especialistas, trayectoria institucional— para diferenciar apoyos y no repetir soluciones isomórficas (Dirección de Educación Pública, 2020). Por esto, para cerrar el circuito de legitimidad y sostenibilidad, la participación de estudiantes y familias debe dejar huella en dispositivos con producto y seguimiento, trasladando la tradición de deliberación pública a acuerdos pedagógicos trazables que resistan el desgaste del calendario (Salazar, 2012).

Para evitar la inflación de tareas y la “dataficación” sin aprendizaje, el texto propone gobernanza con tableros simples, reglas de interpretación y protocolos de uso ético de datos; además, una evaluación formativa del liderazgo que sustituya la lógica de auditoría por ciclos de mejora: revisión entre pares, asesoría externa acotada y publicación de aprendizajes organizacionales (CPEIP, 2021; Dirección de Educación Pública, 2020). El modelo operativo de diez prácticas se concibe como portafolio adaptable, no como checklist rígido: se prioriza por olas (90–180–360 días), se documentan avances y se detiene lo que no agrega valor (Marzano et al., 2005). Finalmente, la agenda de investigación invita a combinar diseños mixtos, estudios de implementación y evaluaciones de impacto para reforzar la plausibilidad causal y la transferibilidad de las soluciones, incluyendo análisis de costo–efectividad y métricas de sostenibilidad (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008).

En suma, el liderazgo transformacional —cuando se ancla en la instrucción y se gobierna con evidencia, participación y cuidado del contexto— deja de ser enunciado aspiracional y deviene cultura de mejora continua (Day et al., 2009; Hallinger, 2003). Sobre esta base se derivan las conclusiones y recomendaciones que siguen.

Conclusión

En la coyuntura actual, el liderazgo transformacional anclado en la instrucción es menos un estilo que una capacidad organizacional para alinear propósitos, movilizar aprendizaje profesional y convertir evidencia en decisiones pedagógicas que reducen brechas. La promesa no descansa en carismas, sino en una arquitectura de prácticas: visión compartida traducida en metas, observación breve y frecuente con *feedback* específico, comunidades profesionales con productos verificables y tableros simples que integran indicadores de proceso, intermedios y resultados. Desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional e instruccional no son variantes del mismo constructo, sino enfoques complementarios: el primero alinea propósitos y cultura; el segundo concreta cambios observables en la enseñanza (Hallinger, 2003; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

Chile dispone de marcos y herramientas —MBDLE, Ley 20.903, Ley 21.040, redes SLEP y orientaciones CPEIP—; el desafío es cerrar la brecha entre el deber ser normativo y el hacer verificable. Para ello, se proponen tres desplazamientos:

1. De la administración al núcleo pedagógico: centrar tiempos, apoyos y evaluación en lo que ocurre en el aula.
2. De la rendición de cuentas ex post a la evaluación formativa: pocos datos, oportunos y con lenguaje común, ligados a decisiones explícitas (qué sostener, qué ajustar, quién apoya a quién y cuándo).
3. Del liderazgo individual a la capacidad colectiva: distribución con propósito, mentorías entre pares y redes que sostengan mejoras más allá de personas y ciclos políticos.

Desafíos inmediatos: a) Priorización: seleccionar pocas prioridades de alto efecto y detener lo que no agrega valor; b) Equidad territorial: intensidades diferenciadas (mentorías itinerantes, coordinación inter-escuelas, articulación con servicios del territorio) según ruralidad, multigrado y acceso a especialistas; c) Sostenibilidad: documentar aprendizajes organizacionales, institucionalizar rituales de revisión y cultivar liderazgos intermedios.

En síntesis, allí donde los equipos directivos co-diseñan la visión, participan del aprendizaje docente y sostienen ciclos de mejora con participación y evidencia, la mejora se institucionaliza como cultura de trabajo: observar la enseñanza, aprender de ella, ajustar en comunidad y volver a intentarlo. Ese es el sentido práctico del liderazgo transformacional en educación, una organización que aprende para educar mejor y con más justicia.

Referencias

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N.º 20.845: Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *Ley N.º 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- CPEIP. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación de Chile.
- CPEIP. (2021). *Orientaciones para el desarrollo del liderazgo escolar y la formación en servicio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2009). *10 strong claims about successful school leadership*. Department for Children, Schools and Families.
- Dirección de Educación Pública. (2020). *Estrategia nacional de educación pública 2020–2028*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Ley N.º 21.040: Crea el Sistema de Educación Pública*.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile*. Uqbar Editores.