



**EL LIDERAZGO
DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y EL IMPACTO EN
RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJE.**

Un estudio de liderazgo educativo en la VI y VII
Regiones de Chile.

Tesis Doctoral

Presentada por:
Claudia Pilar Flores Ramos

Dirigida por:
Dr. Mohammed El Homrani

Programa de doctorado:
Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Granada, España 2015.

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Claudia Pilar Flores Ramos
ISBN: 978-84-9125-350-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/41231>

**EL LIDERAZGO
DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y EL IMPACTO EN
RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJE.**

Un estudio de liderazgo educativo en
la VI y VII Regiones de Chile.

Tesis Doctoral

Presentada por:
Claudia Pilar Flores Ramos

Dirigida por:
Dr. Mohammed El Homrani

Programa de doctorado:
Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada



La doctoranda Claudia Pilar Flores Ramos y los directores de la tesis Dr. Mohammed El Homrani. Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada a 28 de septiembre de 2015.

Director/es de la Tesis

Doctoranda



Fdo.:



Fdo.:

DEDICATORIA

A mi amor piramidal...

Padre, porque en mi vida has sido el arquitecto de mí ser, me has enseñado que las metas se logran con trabajo, entusiasmo, perseverancia, humildad y paciencia.

“Viejo, mi querido viejo... eres mi paradigma de sacrificio, fortaleza y lealtad absoluta”

Hija, no dudaste ni por un segundo en acompañarme en esta travesía, alentando cada paso...formas parte de este esfuerzo, de las alegrías y las dificultades... Eres la alegría y la dulzura del hogar.

“Llegaste a mi vida y tu existencia la colmó de amor por entera...”

Desde que elegí tu nombre, hemos transitado por los senderos de la vida y construido un lazo inquebrantable, porque eres mi mejor amiga, mi alma gemela, con sólo una mirada lees mis pensamientos.

“Hermana, eres nobleza, veracidad y honestidad...”

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, a mi padre Rodolfo Flores, por haber cimentado la creencia fehaciente que toda meta en la vida es posible de alcanzar, cuando nuestra mente y corazón están emplazados en la misión. Te doy gracias, porque en tu infinito amor paternal confías y motivas todo desafío que emprendo. A mi hermana Paola Andrea, gracias por el apoyo incondicional que me brindas por su amor fraternal, entusiasmo, fortaleza y compañerismo que siempre me has entregado. A mi hija Vania Scarlleth, porque eres la luz de mi vida, mi mayor alegría y en tus ojos comprendí es sentido de trascendencia.

Gracias infinitas a mi familia, porque soy lo que ustedes son...

Mi más profundo agradecimiento al Dr. Manuel Lorenzo Delgado, que en paz descansa, por la confianza depositada en éste proyecto, por conducirme hacia el conocimiento del liderazgo y en la implantación de grandes ideas. Pero sobre sobre todo, estará presente más allá de la imagen del maestro, como un ser humano cálido, carismático, con la sencillez que siempre le caracterizó. Su legado permanecerá vigente en cada uno de sus estudiantes, en aquellos que tuvimos el placer de compartir a su lado.

Del mismo modo, dedico estas palabras al Dr. Mohamed El Homrani, quien me acompaña en la fase final de ésta tesis doctoral. Hoy replica como maestro las enseñanzas recibidas como aprendiz, por estar presente en todo momento y como plasmó Gabriela Mistral en su decálogo del maestro, "Simplifica, saber es simplificar sin quitar esencia" así fueron las enseñanzas recibidas, por ello quiero brindar mi

VIII

reconocimiento a su labor, cordialidad y diligencia, frente a cada consulta o solicitud, que siempre procura a cada uno de sus estudiantes, colegas y compañeros, así como su compromiso permanente con el departamento. Agradezco la orientación, los consejos que permitieron llevar a término un camino iniciado por el Dr. Manuel Lorenzo Delgado.

A los docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, quienes manifiestan su vocación mediante el diálogo afable de sus experiencias y conocimientos, por la recepción en mi calidad de estudiante extranjera, para todos ellos muchas gracias.

De forma muy afectuosa, expreso mi gratitud a la Dra. Leonor Buendía Eisman y su esposo Marcelo Carmona, quienes me entregaron siempre una oportunidad de aprendizaje, compartimos experiencias alrededor de una mesa, acompañada de interminables conversaciones y carcajadas, gracias Leonor, por encontrar en ti un modelo a seguir, una gran maestra, una buena amiga, pero sobre todo una gran mujer.

Agradezco a mi querida amiga Edita Jiménez, por su esencia protectora que se manifiesta en el cariño, el cuidado, la ternura que siempre me entregaste, la cual acogí con los brazos abiertos y llenos de alegría, que junto a Rubén, son un ejemplo de vida. A María Tomé, porque tuvimos la fortuna de forjar un lazo de amistad, que ha dejado momentos imborrables y forman parte de la huella que Granada deja en mí. También extendiendo mi agradecimiento a sus padres Antonio y Amelia, quienes son mi familia española en Melilla.

A Granada, ciudad que encanta y embruja, lugar que se transformó en mi segundo hogar, tierra donde me impregné de su cultura,

gastronomía, historia y la idiosincrasia de su gente, pero sobre todo la quietud mental que me provoca el recorrer sus callejuelas, cada rincón deja una estela indeleble en mi ser. Ciudad cosmopolita por excelencia, nos ofrece la oportunidad de conocer personas de diversas latitudes, algunos por un día, unos años y otros por todo lo que esta vida me permita, aunque con seguridad no cuento con las líneas necesarias para manifestar mi gratitud a cada una de ellas, queda en mí memoria el regocijo de haber cruzado nuestros senderos. Ésta riqueza cultural, fue el valor agregado, que no estaba contemplado entre los anhelos primigenios de mi aventura, es otro regalo que Granada me entregó, por lo que deseo agradecer el compañerismo y amistad de Gloria Díaz de Colombia; Elvira Guerrero, Ana Luz y Emilio de México. De España, la grata compañía de Elisabeth y José de Madrid; Maite Iglesias, María José, Carlos de Granada y sus alrededores. A la familia conformada por Iris y Luis, junto a sus hijos Jorge y Álvaro, de Gojar y de Cenes de la vega Angélica y Cupertino. A todos ellos y ellas, muchas gracias por las experiencias de compartir una reunión en torno a una buena mesa, un buen vino, melodías interpretada al son de una guitarra, senderismo por Sierra Nevada y recorridos que nos permitieron disfrutar toda la belleza que Andalucía posee, horas de diálogo, esparcimiento e intercambio cultural.

Los afectos más sinceros, permanecen a través del tiempo, se construyen, mediante la suma de las experiencias vividas y se consolidan a pesar del tiempo y la distancia, porque hemos compartido lo esencial, en palabras del Principito (Saint-Exupéry, 1900-1944) “aquello que es invisible a los ojos”. Por ello, dedico estas fraternales palabras a mis queridos amigos en Chile, María Luz M., Susana Muñoz,

Lorena Puentes, Thing Huang Liang, Shu Ling, Yu-Tzy, y Verónica Muñoz, Rodrigo Cofré y Luis Castañeda, quienes han estado a mi lado motivando mi desarrollo profesional y personal.

Deseo plasmar mi gratitud mediante estas breves palabras a Boumediene El Belaidi, mi eterno agradecimiento por la motivación permanente que siempre me has entregado, por exhortarme en los momentos de mayor dificultad y por mucho más, infinitas gracias. Porque eres un ejemplo de positivismo, buen humor y fortaleza, capaz de contagiar a todos los que te rodean, porque he sido testigo de la humildad y sencillez con que abordas tu vida e interpretas el mundo desde tu fe. Además me has entregado la posibilidad de interactuar con una cultura diferente y desconocida para mí, limitada a información de libros o noticiarios, donde pude comprender que la distancia es sólo el lenguaje, ya que bajo los paradigmas que vertebran los países no existe diferencia alguna.

Finalmente debo expresar mi gratitud al Estado de Chile, que a través de la beca Presidente de la República se ha financiado parte de mis estudios y a la Universidad de Granada, por haber concedido la posibilidad de proseguir con mi desarrollo profesional.

Todos los que de alguna u otra forma han permitido el logro de mis metas, les digo gracias, porque he asimilado las lecciones en mi senda, ésta conquista se constituye en un nuevo punto de partida para iniciar otra búsqueda y continuar la ruta del aprendizaje.

“El mejor regalo que podemos ofrecerle al mundo, es nuestra propia transformación” Lao-Tsé (VI a. C.)

INTRODUCCIÓN

El estudio examinó la relación entre los estilos de liderazgo de los equipos directivos y la eficacia de los centros educativos que han obtenido buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes en las mediciones Simce. A través de la revisión de la literatura se determinó la teoría del liderazgo transformacional, como eje conductor y para la medición psicométrica el uso del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ-5x), para la exploración de las variables. La investigación contempló una metodología multimétodo y las relaciones fueron probadas en una muestra de 562 docentes de treinta centros escolares en la VI y VII regiones en Chile, con titularidad pública y concertada. Los datos recogidos fueron analizados a través de análisis de regresión para explorar la asociación del predictor y las variables dependientes. Los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa entre el liderazgo transformacional, como predictor de la mejora escolar.

Para entender el presente, es necesario reconstruir el pasado, desde ahí vislumbrar el futuro. De tal modo que el Marco Teórico de ésta investigación se inicia en el *capítulo I*, donde se exhibe una breve revisión de los antecedentes históricos que han predominado en el desarrollo del sistema educativo, desde sus orígenes hasta la actualidad, destacando los grandes acontecimientos que han forjado y definido su estructura. En el *capítulo II* se realizó una aproximación al concepto de calidad, se identificó aquellos modelos de mayor relevancia para concluir con los procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Vale destacar que en todos los modelos de calidad; *ISO (International Standard Organization)*, *EFQM (European Foundation For*

Quality Management) y *Malcom Baldrige*, está presente el liderazgo como área fundamental, rol que conlleva funciones, así como en quién o quiénes se atribuyen las responsabilidades. De igual forma se realizó una detallada caracterización de la estructura del *Marco para la Buena Dirección* (MBD) y el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* (SACGE), modelos que ha vertebrado el Ministerio de Educación, con los que procura concretizar una educación de calidad para todos los chilenos.

El objetivo principal del *capítulo III*, fue profundizar sobre las concepciones teóricas que han intentado explicar el liderazgo. De tal modo, que los modelos teóricos se han centrado en diferentes aspectos de la organización, como la teoría de rasgos, contingencia, situacional, enfoques que han predominado a lo largo de la historia, cuyas características fueron centradas en la figura del líder. Es importante señalar que el liderazgo transformacional predomina en las investigaciones actuales, además como argumenta Bass (1985), el modelo trasciende el intercambio y propone medir el liderazgo transformacional en términos de su influencia en los individuos de la organización.

El Marco Empírico comienza a partir del *capítulo IV*, donde se despliega el diseño metodológico, el cual se adhiere a un paradigma ecléctico, multi-métodos, de características complementarias e integrador que pretendió dar respuesta a fenómenos sociales y educativos. Ante la realidad educativa dinámica, interactiva y compleja, conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales que ofrecen más al análisis desde una perspectiva humanística e interpretativa, lo cual no implica el

abandono de técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo. Pese a los obstáculos metodológicos que enfrenta la investigación educativa, se consideraron tanto las técnicas cuantitativas, como cualitativas ya que tienen diferentes capacidades, restricciones y, justamente, ese disímil que poseen, se complementó para favorecer las necesidades de la investigación de acuerdo a los objetivos, al área y al problema a investigar. En el *capítulo V* se presentan los resultados del estudio, tanto cuantitativos como cualitativos y finalizaremos en el *capítulo VI*, con las principales conclusiones, discusión y futuras líneas de investigación.

En los últimos 30 años las reformas que ha implementado Chile, como en la gran mayoría de países Latinoamericanos han centrado sus esfuerzos y recursos en la cobertura e infraestructura de los Sistema Educativo. Incorporar el mayor número de niños y jóvenes, los esfuerzos fueron centrados en el acceso universal a educación, lo que llevó a confundir cantidad (matrícula, cobertura, egresados, gasto nacional y mundial), con calidad sin contemplar otras variables que intervienen en proceso orientado hacia una educación de calidad. Pero, a nuestro entender, alcanzar una *Educación de Calidad*, requiere la comprensión de un proceso multifactorial, donde el rol del líder directivo, del liderazgo que emplea en su quehacer cobra relevancia, porque su función no es meramente administrativa, por el contrario se constituye en un facilitador o en el obstáculo para el desempeño de los docentes en el aula y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes. Una visión participativa, que involucra la voluntad de los gobiernos, sus legisladores por construir una Educación de Calidad, como política de Estado y no como una serie de procesos burocráticos.

ÍNDICE

Dedicatoria -----	V
Agradecimientos -----	VII
Introducción-----	XI
Índice -----	XV
Índice de tablas -----	XXIII
Índice de figuras-----	XXVI
Índice de gráficas-----	XXVIII
Nomenclaturas -----	XXIX

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA EDUCACIONAL

DE CHILE -----	37
Introducción-----	37
1. Marcos Legales que Sustentan el Sistema Educativo en Chile entre 1800-2015 -----	38
2. La Reforma Constitucional de 1833 -----	39
3. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 -----	42
4. La Reforma Educacional de 1927-1928 -----	43
5. La Reforma Educacional de 1945 -----	45
6. La Reforma Educacional de 1965 -----	46
7. La Escuela Nacional Unificada (ENU)-----	48
8. Políticas del Gobierno militar (1973-1990)-----	50
9. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE)-----	53
10. Fundamento y puesta en marcha de la Reforma Educativa: 1996 - 2000-----	60
11. El sistema educativo post 2000, estructura y organización -----	63
12. Génesis de la Ley General de Educación (LGE) -----	64
12.1. La agencia de calidad -----	67
12.2. La superintendencia de educación-----	68
12.3. El Aumento de exigencias para sostenedores privados -----	69
12.4. El Consejo Nacional de Educación -----	69
12.5. Participación de la Comunidad Educativa -----	70
12.6. La selección y derechos de los estudiantes -----	71
12.7. Los derechos básicos de los Estudiantes -----	71
12.8. Cambios en el currículum escolar -----	72
12.9. Modalidades Educativas Especiales-----	73
13. Estructura del Sistema Educativo en Chile-----	77
13.1. Educación Preescolar -----	77
13.2. Educación Básica -----	77
13.3. Educación Media -----	78
13.4. Educación superior-----	79

CAPÍTULO II MODELOS DE CALIDAD Y GESTIÓN EN EDUCACIÓN	85
Introducción-----	83
1. Etimología de calidad-----	84
2. Modelos de calidad en las organizaciones-----	90
2.1. Modelo de las Normas de la Organización Internacional para la Estandarización, ISO-----	92
2.2. Modelo de calidad: EFQM-----	95
2.3. Modelo de calidad: Malcolm Baldrige-----	97
3. Modelos de calidad en organizaciones educativas-----	99
3.1. Escuelas Eficaces-----	99
3.2. Mejora de la escuela-----	106
3.3. Restructuración escolar-----	113
4. Calidad educativa y antecedentes internacionales-----	115
4.1. El caso de Suecia-----	116
4.2. A nivel central-----	116
4.3. A Nivel Local-----	117
4.4. El caso de Reino Unido: Escocia-----	118
4.5. El caso de Reino Unido: Inglaterra-----	119
4.6. El caso de Nueva Zelanda-----	121
4.7. El caso de Finlandia-----	122
4.8. El caso de la República de Corea-----	124
5. Rendición de cuentas en el ámbito educacional a niveles internacionales-----	125
5.1. Mediciones internacionales de calidad educativa-----	127
6. El imperativo de la calidad-----	130
7. Modelo de calidad de la gestión escolar-----	132
7.1. Áreas y dimensiones-----	134
7.2. Área de liderazgo-----	134
7.3. Área de gestión curricular-----	135
7.4. Área de convivencia y apoyo a los estudiantes-----	136
7.5. Área de recursos-----	136
7.6. Área de resultados-----	137
8. Marco para la Buena Dirección (MBD)-----	138
8.1. Ámbito pedagógico-----	138
8.2. Ámbito administrativo-----	139
8.3. Ámbito financiero-----	139
8.4. Ámbitos del Marco para la Buena Dirección-----	140
8.5. Ámbito de liderazgo-----	140
8.6. Ámbito de gestión curricular-----	141
8.7. Ámbito de gestión de recursos-----	142
8.8. Ámbito de gestión del clima organizacional y convivencia-----	143

8.9. Aplicaciones -----	144
9. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) -----	146

CAPÍTULO III EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CIENTÍFICA DE LIDERAZGO -----

Introducción-----	153
1. Etimología de Liderazgo -----	156
2. Evolución histórica y científica de liderazgo. -----	161
2.1. Paradigma del Gran Hombre -----	163
2.2. Teoría de los Rasgos -----	165
2.3. El Liderazgo Carismático -----	168
2.4. Teorías de Comportamientos -----	171
2.4.1. Estudio de la Universidad de Ohio -----	171
2.4.2. Estudio de la Universidad de Michigan -----	172
2.4.3. Estudio de la Universidad de Harvard -----	173
2.4.4. La red de gestión de Blake y Mounton -----	174
2.5. Teorías de Contingencias -----	177
2.6. El modelo de contingencia de Fiedler -----	178
2.7. El Modelo de Camino-Meta (Phat-goal) -----	180
2.8. Modelo Participativo de Vroom y Yetton -----	181
2.9. El Modelo de Tannenbaum y Schmidt -----	183
3. Teorías Situacionales -----	186
3.1. El modelo situacional de Hersey y Blanchard -----	186
3.2. Otros modelos de liderazgo situacional -----	189
4. Teoría de liderazgo transaccional -----	190
4.1. El modelo representativo de intercambio líder miembro (LMX) -----	191
5. Teorías transformacionales -----	192
5.1. Liderazgo transformacional de Burns -----	192
5.2. Liderazgo transformacional Kouzes y Posner -----	194
6. Liderazgo Transformacional de Bass y Avolio -----	196
6.1. Componentes de MLQ-5x: Aspectos claves del Liderazgo Transformacional -----	204
6.1.1. Influencia Idealizada Conductual (IIC) -----	205
6.1.2. Influencia Idealizada Atribuida (IIA) -----	205
6.1.3. Motivación por Inspiración (MI) -----	206
6.1.4. Estimulación Intelectual (EI) -----	206
6.1.5. Consideración Individualizada (CI) -----	207
6.2. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves del Liderazgo Transaccional -----	208
6.2.1. Recompensa Contingente (RC) -----	208
6.2.2. Dirección por Excepción Activa (DEA) -----	209
6.2.3. Dirección por Excepción Pasiva (DEP) -----	209
6.3. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves, de Laissez Faire -----	210

6.4. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves, en los Resultados de Liderazgo-----	211
6.4.1. Esfuerzo Extra (EE) -----	211
6.4.2. Efectividad (E) -----	212
6.4.3. Satisfacción (S) -----	212
7. Nuevas Representaciones de Liderazgo -----	215
7.1. Investigaciones de Liderazgo en el Contexto Intercultural -----	219
7.2. Escuela, Calidad y Liderazgo Transformacional -----	220
8. Liderazgo y Gestión -----	227
9. Investigaciones internacionales sobre liderazgo transformacional -----	229
10. Investigaciones en Chile sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje -----	237

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	245
Introducción-----	243
1. Justificación de la Investigación -----	244
2. Área Problemática -----	246
3. Objetivo General -----	247
3.1. Objetivos Operativos -----	247
4. Hipótesis del Estudio-----	249
5. Tipo de Investigación -----	250
6. Diseño de Investigación -----	250
7. Nivel de medición y análisis de la información-----	256
8. Sistema de categorías-----	259
8.1. Descripción de términos y variables de estudio -----	261
8.1. Términos del estudio -----	261
8.2. Definición de Variables -----	262
9. Diseño Muestral -----	266
9.1. Muestreo-----	268
9.2. Muestreo Cualitativo -----	271
10. Procedimiento de recogida de información-----	274
11. Técnicas cuantitativas: Cuestionario MLQ-5x -----	279
11.1. Características Psicométricas del MLQ-5x-----	282
11.2. Validez -----	282
11.2.1. Validez de contenido -----	283
11.2.2. Prueba piloto -----	285
11.3. Validez de constructo-----	286
12. Análisis factorial exploratorio. -----	287
12.1. Primera etapa del análisis factorial exploratorio, variables dependientes -----	288
12.1.1. Matriz de correlación -----	289

12.1.2. Valor KMO y prueba de Bartlett-----	290
12.1.3. Varianza total explicada-----	292
12.1.4. Comunalidades estimadas-----	293
12.1.5. Matriz de correlaciones reproducidas:-----	295
12.1.6. Matriz de componentes rotados-----	297
12.2. Segunda etapa análisis factorial exploratorio, variables independientes-----	298
12.2.1. Matriz de correlaciones-----	300
12.2.2. Valor KMO y prueba de Bartlett-----	300
12.2.3. Varianza total explicada-----	301
12.2.4. Comunalidades estimadas-----	303
12.2.5. Matriz de correlaciones reproducidas-----	304
12.2.6. Matriz de componentes rotados-----	305
13. Fiabilidad-----	308
13.2. Estadísticos de fiabilidad para MLQ-5x-----	308
13.3. Fiabilidad total para las variables dependientes e independientes --	308
13.4. Fiabilidad por dimensiones-----	309
13.5. Bloque 1: conductas de liderazgo-----	310
13.6. Fiabilidad por subescala-----	311
13.7. Bloque 2: Resultados de liderazgo-----	315
14. Validez de los datos cualitativos-----	317
CAPÍTULO V RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS -	305
Introducción-----	321
1. Materiales y Métodos-----	322
2. Análisis Descriptivos-----	327
3. Primera parte: Análisis descriptivo, docentes-----	328
3.1. Distribución de los docentes según titularidad-----	328
3.2. Distribución de los docentes según género y titularidad-----	329
3.3. Distribución de los docentes según edad-----	330
3.4. Distribución de los docentes según nivel de formación académica---	331
3.5. Distribución de los docentes según experiencia en docencia-----	332
3.6. Distribución de los docentes según antigüedad del cargo-----	333
3.7. Distribución de los directivos seleccionados por los docentes para su descripción-----	334
3.8. Distribución de los docentes, según antigüedad en la institución ----	335
3.9. Distribución de la percepción de la eficacia de los líderes, según titularidad-----	337
3.10. Distribución de la percepción de la eficacia, según el género del líder -----	338
3.11. Distribución de género de los directivos valorados por los docentes, según titularidad-----	339

3.12. Distribución de la percepción de la eficacia, según el cargo del directivo	341
4. Descriptivos Medidas del MLQ-5x	343
5. Segunda parte: Análisis descriptivos, directivos	348
5.1. Distribución edad de los directivos	349
5.2. Distribución, nivel de formación de los directivos, según titularidad	350
5.3. Distribución de los directivos, según su experiencia en docencia	351
5.4. Distribución de directivos, según antigüedad en el cargo	352
5.5. Distribución de directivos, según antigüedad en el cargo y titularidad	352
5.6. Distribución de la eficacia percibida por los directivos, según titularidad	353
6. Descriptivos medidas, Multifactorial de Liderazgo MLQ-5x	359
7. Descriptivos puntajes SIMCE	361
8. Análisis Bivariante	365
8.1. Comparación de estilo liderazgo entre docentes y directivos	365
8.2. Comparaciones de medias de liderazgo	369
9. Efectividad según los docentes y directivos	375
9.1. Eficacia según los directivos	379
10. Puntaje SIMCE	383
11. Modelización estadística de los datos. Análisis Multivariante	385
11.1. Asociación de las variables de estudio con el Esfuerzo Extra	385
11.2. Asociación de las diferentes variables de estudio con la Efectividad	390
11.3. Asociación de las variables de estudio con la Satisfacción	395
12. Comparación de resultados de nuestro estudio con los publicados	400
13. Resultados cualitativos	403
13.1. El proceso de construcción de categorías	406
13.2. Credo religioso en los centros educativos	409
13.3. Actividades deportivas en los centros educativos	412
13.4. Actividades recreativas en los centros educativos	415
13.5. Resultado situacional de las prácticas de gestión de la calidad escolar	417
14. Resultados de categoría Liderazgo.	418
14.1. ¿Cómo describiría el liderazgo del equipo directivo?	425
14.2. ¿Existe alguna diferencia entre el liderazgo educativo realizado por una mujer o un hombre? De ser así, señale ¿Cuáles serían las principales características?	431
15. Resultados de categoría gestión curricular	434
15.1. ¿De qué forma el PEI del centro, orienta el quehacer educativo de los docentes y directivos respecto a la gestión del curriculum escolar?	440

15.2. ¿Cuál es el conocimiento del MBD (para directivos) o MBE (para docentes), cómo se incorpora a las actividades formativas?-----	440
15.3. ¿De qué forma se organiza el currículo y cuáles son las estrategias desarrolladas por el centro, para una enseñanza y educación de calidad?-----	442
16.Resultados de categoría convivencia escolar-----	447
16.1. Al reflexionar sobre la relación e interacción entre las familias y el centro escolar ¿Cómo describiría las experiencias desarrolladas y los resultados obtenidos?-----	453
17.Resultados de categoría recursos-----	457
17.1. ¿Cómo describiría la administración de los recursos y cómo éstos se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa?-----	461
18.Respecto a los resultados del centro educativo-----	465
18.1. ¿Qué logros destacaría sobre su desempeño docente? Y ¿Cuáles del equipo directivo?-----	465
18.2. ¿Cuál es el sentido de la autoevaluaciones de SACGE, y de qué forma impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?-----	467
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN -----	475
1. Conclusiones generales-----	475
1.1. Conclusiones asociadas al liderazgo transformacional-----	477
1.2. Conclusiones asociadas a los modelos de gestión de la calidad escolar-----	483
1.3. Retos del liderazgo femenino-----	487
1.4. Sobre los modelos de calidad escolar en Chile-----	488
2. Discusión de los resultados-----	491
3. Limitaciones y futuras líneas de investigación-----	496
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	499
ANEXOS -----	537
ANEXO 1. Descripción del contexto de investigación-----	541
1.1. Chile, una larga y estrecha franja de tierra-----	541
1.2. Regiones VI y VII, contexto de estudio-----	543
1.3. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)-----	545
1.4. Descripción del Universo de Investigación-----	546
ANEXO 2. Solicitud de colaboración con la investigación-----	551
ANEXO 3. Juicio de Expertos; evaluación del cuestionario-----	553
ANEXO 4. Cuestionario Multifactorial de Liderazgo-----	554
ANEXO 5. Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5X-----	559

ANEXO 6. Licencia de autorización para la utilización del instrumento MLQ-5x-----	564
ANEXO 7. Entrevista -----	565
ANEXO 8: Resultados obtenidos al analizar las matrices mediante SPSS (17.0), para las conductas de liderazgo -----	567
ANEXO 9. Matriz de coeficientes y gráfico de componentes, mediante el análisis de SPSS (17,0), para los resultados de liderazgo-----	592
ANEXO 10. Modelo de regresión lineal completo para Esfuerzo Extra -----	594
ANEXO 11. Modelo de regresión lineal completo para Efectividad -----	597
ANEXO 12: Normativa Internacional en Estados Unidos de Norteamérica MLQ-5X -----	600

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 : Indicadores educativos 1960-2000_____	51
Tabla 2 : Principales programas de la Reforma Educativa de los años noventa. A partir de Cox (2003) y Gysling (2003)_____	59
Tabla 3 : Condiciones de mejora de la eficacia de la escuela_____	105
Tabla 4 : Sistemas de evaluación en Latinoamérica_____	129
Tabla 5 : Componentes de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad SACGE_____	147
Tabla 6 : Comparación de liderazgo transaccional y transformacional. A partir de Covey, (1992)_____	214
Tabla 7 : Propuestas de liderazgo de Lorenzo Delgado (2005, p. 373)_____	218
Tabla 8 : Dimensiones de liderazgo, a partir de Leithwood, 1994_____	223
Tabla 9 : Funciones de liderazgo y Gestión. En Buchanan y Huczynski, (2004, p. 718)_____	228
Tabla 10 : Operacionalización de variables_____	258
Tabla 11 : Sistema de categorías, análisis cualitativo_____	260
Tabla 12 : Distribución del universo_____	268
Tabla 13 : Identificación de variables, siglas e ítems del análisis cuantitativo_____	281
Tabla 14 : Estadísticos descriptivos variables dependiente_____	288
Tabla 15 : Matriz de Correlaciones_____	289
Tabla 16 : Valor KMO y prueba de Bartlett_____	290
Tabla 17 : Matrices de anti-imagen_____	291
Tabla 18 : Autovalores de la matriz de correlación y porcentajes de varianza explicada_____	292
Tabla 19 : Comunalidades estimadas_____	293
Tabla 20 : Matriz de correlaciones reproducidas_____	296
Tabla 21 : Matriz de Componentes Rotados_____	297
Tabla 22 : Matriz de transformación de los componentes_____	298
Tabla 23 : Estadísticos descriptivos, conductas de liderazgo_____	299
Tabla 24 : Valor KMO y Bartlett_____	300
Tabla 25 : Autovalores de la matriz de correlación y porcentajes de varianza explicada_____	302
Tabla 26 : Comunalidades estimadas_____	303
Tabla 27 : Matriz de Componentes Rotados_____	306
Tabla 28 : Matriz de transformación de los componentes_____	307
Tabla 29 : Valor Alfa de Cronbach para MLQ-5x_____	309
Tabla 30 : Valor Alfa de Cronbach para Estilos de Liderazgo; Transformacional, Transaccional y Laissez-faire_____	310

Tabla 31	: Valor Alfa de Cronbach para cada escala de Conductas de Liderazgo_____	310
Tabla 32	: Valor Alfa de Cronbach para Influencia Idealizada Atribuida_____	311
Tabla 33	: Valor Alfa de Cronbach para Influencia Idealizada Conductual_____	311
Tabla 34	: Valor Alfa de Cronbach para Motivación por Inspiración_____	312
Tabla 35	: Valor Alfa de Cronbach para Estimulación Intelectual_____	312
Tabla 36	: Valor Alfa de Cronbach para Consideración Individual_____	313
Tabla 37	: Valor Alfa de Cronbach para Recompensa Contingente_____	313
Tabla 38	: Valor Alfa de Cronbach para Dirección por Excepción Activa_____	314
Tabla 39	: Valor Alfa de Cronbach para Dirección por Excepción Pasiva_____	314
Tabla 40	: Valor Alfa de Cronbach para Laissez-Faire_____	315
Tabla 41	: Valor Alfa de Cronbach para resultados de liderazgo_____	315
Tabla 42	: Valor Alfa de Cronbach para resultados de liderazgo Esfuerzo Extra_____	316
Tabla 43	: Valor Alfa de Cronbach para Efectividad_____	316
Tabla 44	: Valor Alfa de Cronbach para Satisfacción_____	317
Tabla 45	: Correlaciones entre las variables de experiencia en docencia, la antigüedad en el cargo, y la antigüedad en la institución_____	336
Tabla 46	: Tabla de contingencia sobre la percepción de la eficacia del equipo, según el género del directivo/a evaluado_____	340
Tabla 47	: Medidas descriptivas para las variables de MLQ-5x, según los docentes entrevistados_____	344
Tabla 48	: Correlaciones entre las variables del MLQ según los docentes entrevistados_____	346
Tabla 49	: Percentiles de las Variables del MLQ-5x_____	347
Tabla 50	: Tabla de contingencia tipo de dependencia según el nivel de educación de los directivos_____	357
Tabla 51	: Tabla de contingencia del tipo de dependencia según el género_____	358
Tabla 52	: Estadísticas descriptivas para las promedias describiendo el estilo del liderazgo y las variables describiendo el líder (directivos)_____	360
Tabla 53	: Estadísticas descriptivas para las sumas de variables capturando los diferentes estilos de liderazgo_____	366
Tabla 54	: Prueba T para muestras independientes para analizar la hipótesis de igualdad de las medias para docentes y directores: estilo transformacional y estilo transaccional_____	368
Tabla 55	: Prueba no-paramétrica Mann-Whitney para comparar la igualdad de dos medias de docentes y directores para el estilo Laissez-Faire_____	369
Tabla 56	: Estadísticas descriptivas para las medias del estilo de liderazgo separado por género_____	370
Tabla 57	: Pruebas de T de dos medias para muestras independientes para las escalas que caracterizan el estilo de liderazgo_____	372
Tabla 58	: Pruebas de T de dos medias de muestras independientes para las variables esfuerzo extra y eficacia_____	373

Tabla 59	: Prueba bilateral de Mann-Whitney analizando la hipótesis de medias iguales en el caso de la variable Satisfacción según género del directivo_____	374
Tabla 60	: (Docente) Tabla de frecuencias y porcentajes de la titularidad según la percepción de la eficacia_____	376
Tabla 61	: Frecuencias y porcentajes de la titularidad según el género_____	378
Tabla 62	: Tabla de frecuencias y porcentajes de la titularidad según la percepción de la eficacia_____	380
Tabla 63	: (Director) Tabla de contingencias de la titularidad según el género_____	382
Tabla 64	: Estadístico percepciones de la eficacia, según puntuaciones Simce	384
Tabla 65	: Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de esfuerzo extra (EE) incluyendo todas las variables e interacciones significativas (y relevantes) asociadas al esfuerzo extra_____	389
Tabla 66	: Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de efectividad (E) incluyendo todas las variables e interacciones significativas (y relevantes) asociadas con la efectividad_____	394
Tabla 67	: Modelo final que mejor explica la satisfacción de los docentes en función del resto de variables independientes estudiadas_____	398
Tabla 68	: Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de Satisfacción (S)_____	399
Tabla 69	: Comparación de medidas por Mind Garden Inc. Y esta investigación_____	402
Tabla 70	: Distribución de muestra cualitativa_____	405
Tabla 71	: Sistema de categorías cualitativas_____	407
Tabla 72	: Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Liderazgo____	421
Tabla 73	: Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Gestión Curricular_____	436
Tabla 74	: Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Convivencia Escolar_____	449
Tabla 75	: Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Recursos____	459

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 : Relación entre las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. En (Ministerio de Educación, 2011b)_____	66
Figura 2 : Ciclo de requerimientos de Ley General de Educación_____	75
Figura 3 : Comparativa entre las Leyes LOCE y LGE. A partir de Ministerio de Educación (1990, 2009)_____	76
Figura 4 : Elementos de evaluación EFQM, Fuente: European Foundation Quality Management (2010)_____	97
Figura 5 : Liderazgo Instruccional. A partir de Marchesi y Martín (1998)_____	103
Figura 6 : Modelo global de un proceso de mejora escolar según el ISIP. Fuente, Velzen et al. (1985, p. 259)_____	107
Figura 7 : Marco para el análisis de la mejora escolar. En Hopkins y Lagerweij (1997, p. 84)_____	110
Figura 8 : Funcionamiento del sistema SACGE. En Ministerio de Educación, 2005b_____	149
Figura 9 : Evolución histórica y teórica de liderazgo_____	155
Figura 10 : Red de gestión Robert Blake y Jane Mouton (1985)_____	177
Figura 11 : Modelo de Evans y House (1971), en Dubrin (2003, p. 218).	181
Figura 12 : Continuo de liderazgo de Tannenbaum y Schmidt (1958), en Gibson, Ivancevich y Donnelly (2003, p. 45)_____	185
Figura 13 : Modelo de Hersey y Blanchard (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998, p. 171)_____	189
Figura 14 : Características de liderazgo transformacional y transaccional. A partir de Bass (1985)_____	193
Figura 15 : Procesos del liderazgo transformacional de Kouzes y Posner. A partir de Kotter (1990)_____	195
Figura 16 : Proceso Transaccional de Bass (1985, p. 12)_____	198
Figura 17 : Proceso Transformacional de Bass (1985, p. 23)_____	200
Figura 18 : Modelo de aumento del liderazgo transaccional y transformacional. En Bass (2006, p. 19)_____	201
Figura 19 : Perfil óptimo de liderazgo de rango total. En Bass y Avolio (1994, p. 5)_____	203
Figura 20 : Gestión de Calidad y educación. A partir de Lorenzo Delgado (2008, 2012)_____	226
Figura 21 : Enfoque cuantitativo, fases y métodos del estudio_____	252
Figura 22 : Fases del estudio fenomenológico_____	255
Figura 23 : Ciclo de muestreo. Extraído de Fox (1981, p. 69)_____	267
Figura 24 : Representación gráfica, docentes participantes del estudio_____	271
Figura 25 : Descripción de la totalidad del muestreo_____	273
Figura 26 : Fases de la investigación_____	277
Figura 27 : Ejemplo de pauta evaluación de expertos de MLQ-5x, para el contexto chileno_____	284

Figura 28	: Lógica multicíclica del método de investigación cualitativo (Quintana, 2006, p. 50)	318
Figura 29	: Mapa conceptual categoría Liderazgo	426
Figura 30	: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Visión Estratégica y Planificación	427
Figura 31	: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Conducción	428
Figura 32	: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: alianzas Estratégicas	429
Figura 33	: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Información y Análisis	430
Figura 34	: Mapa conceptual categoría Liderazgo, características del liderazgo femenino	433
Figura 35	: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Organización Curricular	443
Figura 36	: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Preparación de la Enseñanza	444
Figura 37	: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Acción Docente en el Aula	445
Figura 38	: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Evaluación de la Implementación Curricular	446
Figura 39	: Mapa conceptual categoría Convivencia Escolar, en la subcategoría: Convivencia Escolar	455
Figura 40	: Mapa conceptual categoría Convivencia Escolar, en la subcategoría: Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes	456
Figura 41	: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Recursos Humanos	462
Figura 42	: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Recursos Financieros e Infraestructura	463
Figura 43	: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Procesos de Soporte y Recursos Tecnológicos	464
Figura 44	: Interacción de las categorías de Liderazgo de la investigación, en base a SACGE	469
Figura 45	: Interacción de las categorías de Gestión Curricular de la investigación, en base a SACGE	470
Figura 46	: Interacción de las categorías de Convivencia Escolar de la investigación, en base a SACGE	471
Figura 47	: Interacción de las categorías de Recursos, en base a SACGE	472

ÍNDICE DE GRÁFICAS

		Pág.
Gráfica 1	: Sedimentación para nueve variables_____	294
Gráfica 2	: Sedimentación para treinta y seis variables_____	304
Gráfica 3	: Procedencia de los docentes según la titularidad_____	328
Gráfica 4	: Distribución de género según titularidad_____	329
Gráfica 5	: Distribución, edad de los docentes según titularidad_____	330
Gráfica 6	: Distribución nivel profesional según titularidad_____	331
Gráfica 7	: Distribución experiencia en docencia, según titularidad__	332
Gráfica 8	: Distribución antigüedad en el cargo, según titularidad__	333
Gráfica 9	: Distribución de titularidad según el cargo directivo_____	334
Gráfica 10	: Distribución antigüedad en la institución, según titularidad_____	335
Gráfica 11	: Distribución, percepción de la eficacia según titularidad__	337
Gráfica 12	: Distribución, percepción de la eficacia según el género del directivo valorado_____	338
Gráfica 13	: Distribución, género de los directivos según la titularidad_____	339
Gráfica 14	: Distribución, percepción de la eficacia según el cargo del directivo valorado_____	342
Gráfica 15	: Distribución, género de los directivos según titularidad.	349
Gráfica 16	: Distribución, edad de los directivos según titularidad de los centros_____	350
Gráfica 17	: Distribución, nivel de formación educacional, según la titularidad de los centros_____	351
Gráfica 18	: Distribución, antigüedad en el centro según la titularidad_____	353
Gráfica 19	: Distribución, antigüedad en el centro según la titularidad_____	354
Gráfica 20	: Distribución, percepción de la eficacia según género_____	355
Gráfica 21	: Distribución, percepción de la eficacia según el cargo de los directivos_____	356
Gráfica 22	: Distribución de puntajes Simce, en centros públicos_____	362
Gráfica 23	: Distribución de puntajes Simce, en centros concertados__	363
Gráfica 24	: Distribución de puntajes Simce, centros públicos y concertados_____	364
Gráfica 25	: Distribución de religión en las VI y VII Región_____	412
Gráfica 26	: Distribución de actividades deportivas en las VI y VII Región_____	414
Gráfica 27	: Distribución de actividades recreativas, según región_____	417

NOMENCLATURAS

BSAT	: Basic Scholastic Ability Test.
CDCL	: Cuestionario Descripción del Comportamiento del Líder.
CERI	: Centro de Investigación e Innovación Educativa.
CI	: Consideración Individualizada.
CMP	: Cuestionario del Compañero de Trabajo Menos Preferido.
CSE	: Consejo superior de Educación.
CTF	: Centros de Formación Técnica.
DEA	: Dirección por Excepción Activa.
DEP	: Dirección por Excepción Pasiva.
E	: Efectividad.
EE	: Esfuerzo Extra.
EEF	: Electroencefalograma.
EFQM	: Modelo Europeo de Gestión de Calidad.
EGB	: Educación General Básica.
EI	: Estimulación Intelectual.
EMCH	: Enseñanza Media Científico-Humanista.
EMTP	: Técnico Profesional.
ENU	: Escuela Nacional Unificada.
ERO	: Oficina de Revisión Escolar.
ETP	: Educación Para Todos.
F.F.A.A.	: Fuerzas Armadas de Chile.
GLOBE	: Liderazgo Global y la Eficacia del Comportamiento Organizacional.
IIA	: Influencia Idealizada Atribuida.

IIC	: Influencia Idealizada Conductual.
IP	: Institutos Profesionales.
ISIP	: International School Improvement Project.
ISO	: Normas de la Organización Internacional para la Estandarización.
JEC	: Jornada Escolar Completa.
JUNJI	: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
KEDI	: Korean Educational Development Institute
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LBDQ	: Leader Behavior Description Questionnaire.
LF	: Laissez-Faire.
LGE	: Ley General de Enseñanza.
LLECE	: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
LMX	: Leader-Member Exchange.
LOCSE	: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
MBD	: Marco para la Buena Dirección.
MBE	: Marco para la Buena Enseñanza.
MECE	: Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
MI	: Motivación por Inspiración.
Mineduc	: Ministerio de Educación.
MLQ	: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo
NB	: Nivel Básico.
OCDE	: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
OF-CMO	: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

OFSTED	: Office for Standards in Education.
P-900	: Programa de las 900 escuelas.
PEI	: Proyecto Educativo Institucional.
PISA	: El <i>Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos</i> .
PME	: Proyecto de Mejoramiento Educativo.
PREAL	: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.
QCA	: Qualifications and Curriculum Authority.
RC	: Recompensa Contingente.
S	: Satisfacción.
SACGE	: Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Gestión Escolar.
SACMEQ	: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.
SIMCE	: Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.
SIMOL	: Modelo de identidad social para la efectividad del liderazgo.
SLT	: Senior Leadership Team .
TIMSS	: International Mathematics and Science Study.
TMQ	: Total quality management empresarial.
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura.
UNICEF	: El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
UTP	: Unidad Técnico Pedagógica.

MARCO TEÓRICO



*“En este mundo no hay nada superior al conocimiento,
Y el conocimiento no hace diferencias de casta ni credo”
Mahabhárata (siglo III a.C.).*

CAPÍTULO I



RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA EDUCACIONAL DE CHILE

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros,
a nadar como los peces; pero no hemos aprendido
el sencillo arte de vivir como hermanos”
Martin Luther King (1929 -1968).*

Introducción

Al indagar en la historia de la educación, es posible visualizar las principales transformaciones políticas que se han concretado a través de las reformas educacionales, de la misma forma la influencia de los sectores laicos y católicos, cimentaron el desarrollo del sistema educativo, inspirados en la pedagogía alemana y en la escuela nueva de John Dewey (1995), estos lineamientos, teóricos, religiosos y políticos son los más relevantes que experimentó el sistema educativo en Chile.

La teología fue la inspiración en el gobierno colonial, influyó en todos los ámbitos, las leyes, la economía y sobre manera en la educación, donde la enseñanza estaba en manos de los sectores religiosos y fue destinada a grupos minoritarios pertenecientes a la elite de la sociedad.

En la documentación de la época, se ve reflejada una sociedad fraccionada, a causa de un sistema político que no logra concretar un cuerpo legal educacional que posibilite la promoción social y aunque la modernización estaba presente, era de forma contradictoria, a través de un progreso hacia la expansión, pero restringida, democratización para las minorías, innovación de ideas, que no lograron plasmarse en los procesos sociales, a pesar de la fortaleza que logró el movimiento obrero, que se vio interrumpido por el golpe militar al Estado. Con el retorno a la democracia, se intentó compensar mediante promulgaciones legales que permitieron posicionar la educación en las discusiones políticas del gobierno, donde las prioridades estaban más allá de la cobertura o la infraestructura de los centros, se comienza hablar por primera vez sobre calidad y equidad en la historia de educación chilena.

1. Marcos Legales que Sustentan el Sistema Educativo en Chile entre 1800-2015

A través de este capítulo, se reconstruyen los principales antecedentes históricos impulsados por las políticas educativas en Chile. Estas transformaciones conformaron la educación pública, la institucionalidad de los centros, de los docentes, administrativos del gobierno nacional, regional y local.

En la patria primigenia, durante el periodo de la Colonia (1598-1810), la educación era responsabilidad de las congregaciones religiosas, donde la docencia estaba en manos de los sacerdotes quienes eran las personas más cultas de la época. Los Mercedarios y Franciscanos, fundaron las primeras escuelas primarias en Chile en las ciudades de Concepción, La imperial, Osorno y Valdivia e impartía nociones de aritmética, lectura, escritura, oratoria y latín. Estas enseñanzas estaban destinadas a la elite de la población y de forma exclusiva para hombres (Salas, 1967).

Desde el periodo de la Conquista y la Colonia la misión evangelizadora tenía como objetivo la conversión de los indígenas, lo que provocó conflictos con las autoridades. De acuerdo los estudios realizados por Beech y Brailovsky (2007), otro ámbito de la enseñanza estuvo en que “las escuelas fueron conceptualizadas como instituciones orientadas a promover la civilización de la población indígena a través de la difusión de la cultura europea y la doctrina cristiana” (p. 3), ya que como sostiene los autores, la discusión sobre la naturaleza de los habitantes indígenas de América, finaliza en el año 1537, con la declaración del Papa Pablo III al reconocer que los indígenas tenían alma, y no podían ser esclavizados, lo que a su vez les hacía dignos de ser convertidos al cristianismo. El jesuita Luís de Valdivia, tomó como suya la protección

de los indígenas, frente a el abuso de los soldados y encomenderos, esto fue posible ya que la compañía de Jesús, se convirtió en una potencia económica durante el siglo XVII en Chile, dispone de 1300 esclavos negros en sus haciendas, ganado, alfarería, viñedos, astilleros, bodegas, carnicería y botica, única en el país. Además, una cuantiosa fortuna proveniente de donaciones, así como de la producción de sus bienes. Los Jesuitas y los Dominicos continuaron impartiendo grados, con estudios centrados en gramática, filosofía, retórica y latín que acreditaba para estudios superiores (Ministerio de Interior, 2005).

La educación laica, fue minoritaria, estaba a cargo del Cabildo, quienes establecían el presupuesto, seleccionaban una o dos personas que ingresarían al oficio; debían acreditar sus conocimientos, un buen vivir así como la limpieza de su sangre. A los estudiantes, se les inculcaban preceptos de la autoridad eclesiástica, latín, lectura, escritura, así como nociones de aritmética y esta formación estaba destinada sólo para los hombres.

2. La Reforma Constitucional de 1833

En 1810, durante el periodo de la Independencia de Chile, se entregaron las disposiciones legales que permitieron la instauración de escuelas públicas, como el Liceo de Chile y el Instituto Nacional, así como privados no eclesiásticos. En el caso del Instituto Nacional, centro educativo público de gran prestigio, hasta hoy, por los resultados académicos que logran sus estudiantes, al mismo tiempo por la formación de representantes políticos destacados del país.

La Reforma Constitucional de 1833, estableció el compromiso del Estado en el desarrollo de la Instrucción Pública y al Congreso, la

responsabilidad de dictar leyes para la organización de un Plan Nacional de Educación. Sin embargo, el contexto nacional de la época, enfrentaba aún la transición con el cambio de siglo, generó una crisis en las clases sociales, en la elite regente, un enfrentamiento sobre la legitimidad y el predominio político que indujo un proceso de cambio en la sociedad y por consiguiente en la educación (Salas, 1967; Salazar y Pinto, 1999).

Es importante considerar, que el concepto de reforma educativa involucra las dimensiones histórica, estructural y epistemológica, que en el ámbito de la educación está enfocada a la transformación significativa del sistema educativo (Popkewitz, 1994).

Desde esta perspectiva, se puede concebir una notable transformación en el sistema educacional. En palabras de Collier y Sater (1998), la educación es un tema complejo donde los sectores conservadores de la época se oponían a los anticlericales respecto a la integración de los centros educativos católicos a un Estado Docente, es decir la supervisión del Estado del sistema educativo. La razón que lleva a este conflicto es el predominio del partido radical en la profesión docente, durante la primera mitad del siglo XIX. Esta situación es una de las razones que conlleva a los conservadores a postergar la legislación en el Congreso sobre educación primaria obligatoria. Algunas de las concreciones destacadas en el siglo son (Ministerio del Interior, 2005):

- En 1842, se fundó la Universidad de Chile, institución que cumplió el rol de Superintendencia de Educación, hasta el año 1860.
- Entre los años 1872 y 1874, se decretaron las primeras leyes de libertad y gratuidad de la enseñanza primaria.

- En 1890, se fundó el Instituto Pedagógico y el Consejo de Instrucción Pública.
- 1899, se instauró la Pontificia Universidad Católica. Cuyo gran canciller fue el Obispo.

Como antecedente cabe señalar que en 1902, se celebra el Congreso General de Educación Pública, donde se enfatizó sobre la urgencia de atender a la dictación de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En 1904, la Asociación de Educación Nacional llegó al acuerdo de luchar por la promulgación de una Ley de Educación Primaria Obligatoria. En 1910, con la ceremonia del Congreso Científico, Darío Salas publicó la obra *La Educación Primaria Obligatoria*, donde formuló una ley que impusiera la obligatoriedad de la instrucción, corrigiendo lo que establecía el Código Civil, al ser este inoperante en su aplicación (Salazar, 1999).

En 1917, los diputados radicales, en nombre de la Alianza Liberal, presentaron un nuevo proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, gratuita y laica, posteriormente en 1918, los profesores formaron el Comité Central Pro Instrucción Primaria Obligatoria, constituido por representantes de instituciones políticas, gremiales, de la industria y el comercio, cuyo objetivo fue impulsar una campaña de aprobación de la Ley. Otro aspecto crucial de este proceso, es la constitución de la Federación de Profesores de Instrucción Primaria el 5 de noviembre de 1918, para que el año 1919 se realizara el primer Congreso Educacional Primario (Salas, 1967; Salazar y Pinto, 1999).

3. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria se dictó en 1920, durante el gobierno del Presidente Juan Luis San fuente, donde se cimentaron las bases de un Estado Docente, cuyo aspecto fundamental fue la consecutiva expansión de la clase media, por tanto era indispensable generar una transformación real y concreta en la educación primaria como instrumento de promoción social (Dirección Jeneral de Educación Primaria, 1920).

Con el surgimiento de las ciencias experimentales, la psicología, el pragmatismo de la teoría evolucionista, la crisis económica y política que la sociedad industrial estaba experimentando en Estados Unidos, constituyeron las bases del pensamiento de Dewey, la autorrealización del individuo a través de una auténtica democracia; considera que es necesario alcanzar una educación social que permita promover los cambios estructurales en una democracia. Donde la sociedad es considerada democrática, cuando posibilita la integración y participación de todos los miembros en condiciones de igualdad, que permite asegurar la adaptación de las instituciones mediante la educación de las personas, con interés en las relaciones y el control social.

Fue la teoría pedagógica, que más influencia tuvo en la modernización de la educación chilena y en las prácticas de aula, contribuir a la conformación de una sociedad más armoniosa, a partir de la evolución progresiva de la humanidad. Hay que hacer notar, que el Estado consideró que el modelo pedagógico desempeña una función social, es considerada una necesidad colectiva, más que al individuo mismo. Para Dewey, el conocimiento se adquiere por medio de la experiencia, por la

relación entre el individuo y el objeto que desea conocer, pero ésta debe experimentarse en función del medio, en el contexto en el que están insertos. Este enfoque logró revolucionar los métodos, la disciplina, los programas y la infraestructura de las escuelas, que habían sido contruidos para la transmisión oral de los conocimientos y tradiciones. La enseñanza escolar, se constituiría en el cúmulo de procesos mediante una sociedad transmite a los niños sus capacidades, adquisiciones e ideales, que permiten asegurar la supervivencia y progreso de esa sociedad (Dewey, 1995).

Esta visión, modificó las metodologías que se aplicaban en las aulas, los aprendizajes se obtenían mediante una combinación de clases expositivas, de tareas frecuentes mecánicas y de memorización por efecto de la repetición de textos o dictados del docente. Sin embargo, la desigualdad social, llevó a la educación pública a un aprendizaje memorístico eminentemente, para evitar sanciones y obtener calificaciones. Los exámenes eran temidos desde los universitarios, bachillerato y hasta los de fin de año que debían rendir los estudiantes de los centros educativos, incluso de las escuelas rurales más remotas.

4. La Reforma Educacional de 1927-1928

El Presidente Carlos Ibáñez del Campo dicta la Reforma Educacional el 10 de diciembre de 1927, en un ambiente de convulsión, por las críticas a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Los planteamientos fue la reforma total de la enseñanza, que permitiera la consolidación del ideario de la Escuela Nueva. Es en este momento, que el pensamiento del pedagogo norteamericano influyó definitivamente en Chile en la Reforma Educacional que se implementó en 1928. Así pues, el Estado promueve una educación no confesional, por lo cual, la educación

experimentó importantes transformaciones, haciéndose obligatoria para los niños, jóvenes entre siete y quince años. Se implementó una reforma educacional que abarcó desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, basada en una pedagogía activa, con especial énfasis en el nacionalismo que ésta debía tener. Otro hecho a destacar, fue la promulgación de la Ley de Autonomía Universitaria, que garantizaba la independencia académica y administrativa de la Universidad de Chile.

En 1927, por medio del decreto 7500, se realizó la modificación del Ministerio de Instrucción Pública, el cual pasó a constituirse en el Ministerio de Educación, al que confluye todo el sistema educativo nacional, y siguiendo a Labarca (1939), entre sus responsabilidades, estaba a cargo de:

- La Educación Primaria y Normal, tenía como objetivo el desarrollo físico, intelectual y moral del niño.
- Educación Secundaria, estructurada por dos ciclos de tres años cada uno, el primero enfocado a cultura general y el segundo se subdivide en tres opciones:
 - Especialidades Técnico Manuales (Minera, Comercial, Industrial, Agrícola, Profesional Femenina y Cursos de Perfeccionamiento para Empleados).
 - Opción Científico Humanista, que tenía como fin la preparación de los estudiantes para el ingreso a universidades según el área.
 - Educación Profesional.

5. La Reforma Educacional de 1945

La conformación del Estado Docente y de libertad de enseñanza se estableció de forma definitiva en 1945, en la presidencia de Juan Antonio Ríos, a través del Decreto N° 1.036. Es en éste periodo cuando se reconoce la importancia de una educación secundaria y aquella destinada a las poblaciones rurales (Recio, 2001), a razón de los cambios experimentados por la industrialización, los procesos de crecimiento y urbanización, producto del desarrollo económico sostenido, cuya base es el crecimiento de las industrias con tecnología avanzada, el aumento de importaciones industriales y de empleos asalariados, con lo cual se consolidó y expandió el crecimiento urbano. La transformación estructural de la sociedad provocó una migración masiva, dejando las haciendas o fundos para acudir a la búsqueda de trabajo en las grandes ciudades.

El desarrollo de la gran minería, favoreció la contratación mano de obra, así lo indica la documentación al señalar que “54.000 norteños se unieron a la marea que llegó a la capital entre la década de 1930 y 1952. Si antes Santiago dominaba la vida de la nación, ahora lo hacía en forma más absoluta que nunca” (Collier y Sater, 1996, p. 253).

En cuanto a la educación, dos modelos educacionales se aplicaban de forma simultánea, la educación tradicional sustentada en las asignaturas el enciclopedismo que corresponde al estilo de educación de las elites oligárquicas y la educación experimental, que tuvo las bases de la pedagogía pragmática de John Dewey, se argumentó que las disciplinas son instrumento de análisis y no un fin en sí mismas, que la finalidad de la educación era el desarrollo de las capacidades para solucionar problemas de la vida democrática.

Los cambios sociales y urbanos, más la necesaria restructuración de la economía nacional, hace que el discurso presidencial de Pedro Aguirre Cerda sea crucial, centrado en el slogan de *Gobernar es Educar*. De esta manera, una profunda red de cambios sociales ubican a la Nueva Escuela como pilar de la modernización social y entre los principales puntos que se transformó en un referente para la educación. Las ideas centrales recogidas por los investigadores son (Recio, 2001, p. 49):

- Reforma educacional en armonía con los intereses de la sociedad, incluida la educación de adultos y las escuelas complementarias.
- Continuidad de la educación hasta la Universidad.
- Gratuidad de la enseñanza en todos sus grados.
- La educación Primaria, Secundaria y Técnica debe ser en función del estado a lo menos controlada por él.
- Creación de Institutos y universidades de trabajo.
- Protección del estado y de los municipios a los escolares indigentes: alimentación, vestuario, útiles y atención sanitaria.
- El maestro no puede ser perseguido por sus ideas políticas.

6. La Reforma Educacional de 1965

En el gobierno del presidente Frei Montalva (1964/1970), hubo una significativa expansión al acceso en educación, se redefinió el límite de la enseñanza primaria obligatoria, con la extensión de seis a ocho años, se invirtió en medios y en la modernización del curriculum. El modelo educativo tuvo como general del cambio social, con el fin de formar recursos humanos; y la aplicación de un nuevo modelo pedagógico sustentado en el cambio de orientaciones de contenidos a habilidades, en una reacción al enciclopedismo, provocó un cambio en la profesión docente hacia un profesor facilitador de la enseñanza. Esta

reestructuración significó, modernización y mejora de las prácticas escolares, adecuación del desarrollo educacional a los cambios económicos, políticos y sociales que estaba experimentando el país (Ministerio del Interior, 2005).

La expansión del acceso a educación, se realizó junto a la entrega de libros de textos a los estudiantes de las escuelas primarias y de un mejoramiento del nivel profesional de los docentes. Las características curriculares y pedagógicas del sistema, también fueron reformadas se hizo un intento por abarcar todo el sistema, por cambiar el formalismo rígido a métodos de enseñanza enfocados a la resolución de problemas y la actividad de los estudiantes. Se reformaron además profundamente los contenidos disciplinarios de lenguaje, matemáticas, e historia y se dio un impulso especial a las ciencias (Cox, 1986).

Este fenómeno provocó que la que la cobertura educativa aumentara de forma significativa como señala Cox (2003), en todas las áreas urbanas y en la mayoría de las rurales, el 90% nivel primario y secundario, a comienzos de la década se elevó del 18 % al 49% en 1970.

Por otra parte García (2001), en una visión crítica del periodo, sostiene que el Estado consiguió coordinar las transformaciones estructurales de la sociedad a partir de los procesos de alfabetización, industrialización y urbanización, pero sin consolidar de forma coherente la modernización y la inclusión social. Un aspecto relevante, es la crítica que realizó el autor sobre lo considerado culto, como un área exclusiva para “una fracción de la burguesía y de los sectores medios, mientras la mayor parte de las clases altas y medias y casi la totalidad de las clases

populares, iban siendo adscritas a la programación masiva de la industria cultural” (p. 85).

7. La Escuela Nacional Unificada (ENU)

El gobierno del presidente Salvador Allende (1970-1973), intentó inútilmente redefinir los límites entre la escuela y el trabajo, pretendió unificar varios tipos de escuelas del país (Parvulario, Básica, Medias, Humanísticas y Técnico Profesionales), en una organización única y centralizada, orientada según principios socialistas de la época (Cox, 2003). El proyecto de ley y decretos de la Escuela Nacional Unificada, fue diseñado sobre el ideario de una educación permanente, para una sociedad socialista y humanista, que permitiera el desarrollo de las “fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural (...) en una auténtica democracia y justicia social garantizadas por el ejercicio efectivo del poder del pueblo” (Ministerio de Educación Pública, 1973, p. 2).

En 1970, tras un amplio debate, que llevó al consenso sobre la falta de coordinación entre los niveles educativos chileno debido a un importante déficit presupuestario, el fraccionamiento de la administración educacional, así como ausencia de participación de las comunidades escolares (docentes, estudiantes y padres y/o apoderados), en este contexto, era necesario modificar y mejorar los procesos educacionales frente a lo que la Escuela Nacional Unificada incluye (Ministerio de Educación, 1973):

- Innovación del curriculum y de las metodologías que adecuarían a los avances científicos y tecnológicos, para el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos.

-
- Planificada, porque debía ajustarse a los marcos globales de planificación del desarrollo social, económico y cultural chileno.
 - Introducir mejoras a las condiciones profesionales de los docentes.
 - La gratuidad y creación de programas de asistencia escolar: alimentación y salud, entre otros.
 - La integración y consolidación de la estructura de un único sistema educativo, denominado Complejos Educativos y Unidades Escolares, cuya conformación sería: Educación Parvularia, Educación General y Politécnica.
 - El mejoramiento del estatuto docente, en cuanto a salarios y participación.
 - Formación y perfeccionamiento de docente y directivos.

Si bien, durante éste periodo el Congreso aprobó en términos generales reformar la educación, el proceso de renovación no llegó a ser concretado, debido a la profunda división y convulsión política, que provocó la polarización de los diversos sectores sociales, en contra de las propuestas del Estado, en parte por el intento de reforzar los procesos de control de la educación privada, la oposición de los detractores políticos y económicos, que acusaban de inconstitucional la propuesta ENU del gobierno, al imponer un sistema de control marxista de las conciencias a través del sistema educativo, las presiones de la Iglesia ante la amenaza inminente de verse controlada por la reformas de ENU y la Unidad Popular, además, es necesario mencionar que el sector eclesiástico contaba con la mayor representación de centros educativos privados (Ministerio de Educación Pública, 1973; Conferencia Episcopal de Chile, 1973). De acuerdo a la literatura de los medios de

comunicación escrita El Mercurio y Tribuna, los centenares de miles de estudiantes se movilizaron para manifestar la resistencia estudiantil, protestas que condujeron a la ocupación de establecimientos educacionales (Rojas, 2009).

La Escuela Nacional, postulaba una visión de atención educativa integral (desde la sala cuna hasta su egreso de formación profesional o técnica), hasta su incorporación al ámbito laboral cuyo fundamento era convertir a la educación en el medio de transformación de la estructura socio económica del país, hacia un modelo educativo diversificado, democrático y pluralista, que integra a la sociedad al desarrollo científico y tecnológico, es decir, supuso una reforma radical al tradicional sistema educativo chileno.

8. Políticas del Gobierno militar (1973-1990)

Este periodo de gobierno, se inicia en septiembre de año 1973 al mando de la Fuerzas Armadas, caracterizado por la aplicación de doctrinas de seguridad nacional a la educación. La dictadura militar, estableció un régimen político totalitario transformando profundamente la sociedad chilena, el financiamiento y la reforma estructural de la gestión del sistema escolar, descentralizó su administración, introdujo procesos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda con incentivos de mercado, excluyendo a los docentes del estatus de funcionarios públicos (Ministerio de Educación Pública, 1976). “Se transfirió la administración e infraestructuras de todas las escuelas y liceos públicos del Ministerio de Educación a las municipalidades en que se ubicasen” (Raczynski y Muñoz, 2007, p. 42).

De acuerdo a los estudios realizados por el Banco Central (2001), se puede observar que en la década del setenta, Chile alcanzó el 93% de cobertura en educación básica (primaria), y el 50% en la educación media (secundaria), el proceso de cobertura se inició a fines de la década de 1960, prosiguió durante 1970, 1980, en 1982 la cobertura del nivel enseñanza básica alcanzó el 95% y el 65% para la enseñanza media (de cuatro grados). El porcentaje de analfabetismos en las personas de 15 años o más era de 6,3% en 1990, como muestra el siguiente cuadro.

Tabla 1
Indicadores educativos 1960-2000

Año	Matrícula escolar total		Nivel de Escolaridad Población Económicamente activa	Cobertura %		Tasa de Analf. % (a)
	Básica	Media		Total	Básica	
1960	1.176.309	229.347	-	-	-	16,4
1970	2.044.591	308.122	4,33	93	50	11,0
1980	2.186.582	541.639	7,60	*95	*65	*8,9
1990	1.991.178	719.819	8,58	94	77	6,3
2000	2.355.594	822.946	**10,03	**97	**83	**4,5

(a): Porcentaje de la población de 15 años y más, incapaz de leer y escribir un párrafo breve. Las cifras de los años 1960, 1970 y 1982, son censales.

* Corresponde a la tasa de analfabetismo de 1982.

** Corresponde a los datos de 1999.

Fuente: (Banco Central de Chile, 2001).

Las políticas gubernamentales, restringieron el papel del Estado al de subvención, traspasó a las municipalidades la responsabilidad y el

control de los profesores, así como la disciplina de la cultura escolar. Además se realizaron profundas modificaciones al currículo de historia y ciencias sociales de acuerdo a la nueva ideología basada en el control del estado (Brunner y Catalán, 1985). Los propósitos gubernamentales de las políticas que estuvieron orientadas hacia la descentralización y la privatización del sistema escolar, son:

- Se implantó el régimen de subvención por alumno, bajo la premisa de aumentar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, para incrementar la competencia entre los centros educativos por matrícula; El subsidio se pagaba y se paga a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia del alumno.
- Las funciones del Ministerio de Educación y su administración central, fueron traspasados a los gobiernos locales, representados a través del municipio.
- El gremio docente, pierde en gran medida la capacidad de negociación ante el Estado.
- Un incremento progresivo del sector privado en el suministro de la educación.
- La educación media técnico profesional, establece mayor cercanía a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.
- Se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), bajo el supuesto que la competencia entre los centros educativos, supondría incremento en la calidad de la educación, del mismo modo que a las escuelas conocer su lugar respecto a los resultados de aprendizaje.

Inicialmente el sistema de evaluación SIMCE, es un diseño censal, que se aplica cada dos o tres años en los cuartos básicos y octavos grados en

leguaje y matemáticas, con el objetivo de valorar los resultados obtenidos por los centros, y por nivel, a modo de identificar las debilidades e introducir mejoras. Pese al origen de las políticas, así como los fundamentos planteados por los regentes “los resultados por establecimiento nunca fueron hechos públicos durante los años 80” (Cox, 2003, p. 29).

En un periodo, de profundos cambios políticos que fueron desarrollados en un clima de restricciones, que además coincide con la crisis económica internacional, la que afectó de forma significativa a Chile entre los años 1982 y 1985, el PIB cae cercano al 15%, y la inversión en educación del gobierno militar se vio mermada de un 27% entre 1982 y 1990, de acuerdo al PIB pasó del 4,9% al 2,5% (Raczynski y Muñoz, 2007).

9. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE)

La Reforma Educativa, se formaliza como tal a mediados de los años noventa con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Con el regreso de la democracia en Chile sucedieron cambios importantes respecto a las políticas y el rol del Estado en la Educación, recupera la responsabilidad, de promover la calidad y equidad de la educación, implementando programas de mejoramiento educativo, lo que genera un aumento el gasto público. Pese al cambio de ideología política y quiebres con el modelo educativo militar, también hay continuidad.

La Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), estableció los requisitos mínimos en los niveles de Enseñanza Básica y Enseñanza Media del estudiantado. Así como, el deber del Estado en

velar por el cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de todos los centros educacionales del país (Ministerio de Educación, 1990).

Las políticas educacionales del gobierno militar se cierra en el último día de su periodo (10 de marzo de 1990) con la promulgación de la ley de educación LOCE, que determinó un cambio significativo en cuanto al control del curriculum, ya que impuso la descentralización y privatización del sistema educacional chileno. La transferencia de administración de los establecimientos públicos, del Ministerio de Educación a los 345 municipios del país y permitió la creación de colegios particulares con subvención del Estado. Entregó las potestades nacionales del Ministerio de Educación a un nuevo organismo, el Consejo Superior de Educación, con la facultad de mantener y asegurar el curriculum escolar, que a su vez no fuese una atribución exclusiva del Gobierno de turno.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fue diseñada con el objetivo de asegurar la continuación de los cambios establecidos por el gobierno militar en los años ochenta, para su modificación era necesario un alto quórum en el congreso y durante la década de los noventa no se concretó ninguno de sus aspectos concluyentes, frente al este contexto “los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada, en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980” Cox y González (1997, p. 103).

La estructura determinada por LOCE del sistema educacional se redefinió en: Privados, Particular Subvencionados (los reciben aporte,

financiamiento de parte del Estado) y Públicos. Aquellos centros educativos privados, están obligados a adaptar sus planes y programas de estudio al Marco Curricular Nacional, establecido por el Ministerio de Educación. Sin embargo, el estado carece de atribuciones para la fiscalización y el cumplimiento de la norma, así como velar por la calidad de educación. Los establecimientos, denominados Particular Subvencionados, son la mayoría de los centros de educación primaria y secundaria del país, reciben una subvención; financiamiento por alumno matriculado, que asiste a clases. Es necesario señalar que, cerca de la mitad son centros privados (Particular Subvencionados), que perciben además aporte de los padres o apoderados, estos se denomina como financiamiento compartido. Estos centros ya sean privados o subvencionados por el Estado, se les entregó el beneficio de exenciones tributarias (Ministerio de Educación, 1998).

Las políticas educativas y la concreción de acciones realizadas a partir del año 1990, se caracterizaron por al menos tres aspectos:

- El primero corresponde al año 1982, donde el gobierno militar provocó una disminución progresiva y sistemática del presupuesto en el sector educativo, ya que “en el primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982” (González, 2003, p. 610).
- El segundo aspecto, corresponde a la Reforma Educativa Neoliberal de 1981, que generó el deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos no han logrado ser revertidos, un cambio en el sistema de financiamiento de la educación pública; el régimen de contrato y dependencia de los profesores, lo que afectó categóricamente la estabilidad de los docentes, así como

su carrera funcionaria (Núñez, 2003). Además del traspaso de responsabilidades y atribuciones de la gestión de los centros escolares a los municipios, organismo de administración pública.

- El tercer aspecto es la reforma de 1981, que generó desconcierto en dos aspectos respecto a la gestión financiera y en lo pedagógico. Puesto que, por un lado el Ministerio de Educación es responsable de centros educativos, pero no dispone de instancias legales para la fiscalización. Por último los centros educativos pueden utilizar criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas (Jofré, 1988).

Pese a las modificaciones, la visión ciudadana percibía claras debilidades en los resultados, en cuanto a la calidad educativa, se realizó un diagnóstico que resultó mucho más optimista del que realmente existía. El informe señalaba que en el gobierno del presidente Aylwin se encontraban logros de importancia, respecto al aumento en la escolaridad, promedio de los estudiantes chilenos y la reducción del analfabetismo. De acuerdo a los antecedentes de la época, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y la equidad de su distribución (Cox, 1986; Cox, 2003; Núñez, 2003; Jofré, 1988). Además estudios indican que en la década de los ochenta, las complicaciones en la administración de la gestión educativa, el perjuicio de la situación de los docentes, y el deterioro del financiamiento de la educación, fue una de sus principales características (García-Huidobro y Cox, 1999). En este sentido los autores indican que “los proyectos destinados a mejorar calidad y equidad, como el programa de Escuelas Focalizadas P-900 y MECE,

formaron la columna vertebral a partir de la cual se articulan otras iniciativas que sustentan finalmente la reforma educativa” (p. 16).

El gobierno se ocupó del proceso de transición a la democracia, y una de las decisiones fue no revertir el proceso de municipalización, el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981, lo que provocó el descontento de los docentes, porque el nuevo gobierno no respondía a las expectativas y de alguna forma con esta acción validaba los cambios generados en el régimen militar. “Tratar de reestructurar el sistema de financiamiento escolar en Chile produciría una fractura en el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha que formó parte implícita del acuerdo que restableció el gobierno democrático” (OCDE, 2009, p. 20).

Durante el periodo de la década del noventa, los gobiernos de la concertación crearon una serie de programas dirigidos a la cobertura universal, con el supuesto de mejoramiento en la calidad de los aprendizajes, además de programas de apoyo dirigidos a las escuelas y liceos de menores recursos y bajos resultados de aprendizaje, hoy designado como Escuelas Focalizadas, estuvo centrado en el reforzamiento de la enseñanza y el aprendizaje, en aquellas escuelas con bajos resultados obtenidos por los cuartos básicos en las pruebas estandarizadas nacionales Simce. De acuerdo con diversas fuentes de literatura, se reconoce como una de las principales iniciativas de política educativa focalizada del gobierno democrático, que en sus inicios contó con el financiamiento a través de la cooperación internacional, debido a la precariedad del presupuesto del sector educativo en ese año (Ministerio de Educación, 2005c). Además se implementó un “programa piloto de educación básica rural, el que

derivaría el año 1992 en el Programa Mece Básica Rural, y se desarrolló y tramitó el Estatuto Docente, promulgado finalmente en julio de 1991” (García-Huidobro y Cox, 1999, p. 16), con la finalidad de neutralizar la falta de regulaciones en la que se encontraba el gremio docente.

En el año 1992, comenzó el desarrollo del Programa Mece Básica (que permaneció vigente hasta 1997), en el ámbito urbano se enfocó en aportes a la infraestructura, equipamiento escolar, mejoramiento en las condiciones de aprendizaje (alimentación escolar y salud), apoyo mediante textos y metodologías de enseñanza; y en ámbito rural, el foco fue lo pedagógico y como señala San Miguel (1999), dirigido a romper el aislamiento de los docentes, actualizar y hacer pertinente el currículo a la realidad. Se continuó el con el Programa de las 900 Escuelas (P-900), el Proyecto Enlaces, destinado a incorporar la informática educativa a la escuela y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), focalizado en el apoyo de iniciativas innovadoras de enseñanza. Además entre 1994 y 1995, se incorporó el Programa Mece para enseñanza secundaria, se extendió el Proyecto de Informática Educativa, denominado Red Enlaces.

“En 1995 el Ministerio de Educación, luego de evaluar sus logros a la fecha y ante la creciente demanda de los establecimientos educacionales por contar con tecnología computacional, decidió comenzar una nueva etapa de expansión nacional” (Hepp, 1999, p. 292). En la siguiente tabla, se puede observar una síntesis con las innovaciones de la Reforma Educativa en la década del noventa.

Tabla 2
Principales programas de la Reforma Educativa de los años noventa. A partir de Cox (2003) y Gysling (2003)

Condiciones políticas y económicas	Programas de mejoramiento de la calidad y equidad	Nuevo currículum
<p>* Consenso entre gobierno y oposición.</p> <p>1994: Comisión nacional para la modernización de la educación</p> <p>1997: Financiamiento de JEC (Jornada Escolar Completa).</p> <p>2003: Doce años de educación obligatoria</p>	<p>* Universales</p> <p>1992-1997: MECE Básica.</p> <p>1995-2000: MECE Media.</p> <p>1990-post 2000: P900 Educación Básica. Asistencia técnica a escuelas críticas.</p> <p>1992-post 2000: Educación Rural.</p> <p>1997-post 2000: Montegrande, Educación Media</p>	<p>1995: Nuevo marco curricular para educación básica.</p> <p>1998: Marco curricular para Educación Media</p> <p>1998: Bases curriculares para la enseñanza parvularia</p> <p>1996-2001: Elaboración de planes y programas de estudio.</p>
<p>* Estatuto Docente.</p> <p>1991-1995: Mejoramiento de las condiciones laborales.</p> <p>1991- 2002: Mejoramiento de las remuneraciones.</p> <p>1996: Implementación de SNED.(Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño)</p>	<p>* Focalizados.</p> <p>1997-post 2000: Formación inicial docente</p> <p>2000-2006: Liceo para Todos, Educación Media</p>	<p>2000: Implementación de la reforma curricular, perfeccionamiento docente para los niveles básicos y media.</p>
<p>* Incremento del gasto público.</p> <p>1990-2002: Público PIB 2,4% al 4,4%</p> <p>1990-2001: Privado PIB 1,4% al 3,3%</p>	<p>* Capacidades docentes.</p> <p>1996-2000: Pasantías al extranjero.</p> <p>1998-2002: Capacitación en la reforma curricular.</p>	
	<p>* Informática.</p> <p>1992-post 2000: Enlaces.</p>	

10. Fundamento y puesta en marcha de la Reforma Educativa: 1996 - 2000

La instauración de la Reforma Educativa representa la continuación de la política educacional iniciada en los años noventa, se concreta como proyecto de transformación conjunta del sistema educativo el año 1995, lo que implica incorporar nuevas propuestas y readecuar los elementos existentes a un formato diferente y actualización de las experiencias desarrolladas en los programas como es el caso del proyecto denominado Liceos de experimentación o de Anticipación, que se origina en 1996, cuyo sustento fue el desarrollo de estrategia efectivas para luego masificar cambios.

Esta Reforma Educativa definió como eje central la transformación curricular en todos sus niveles, basado en un enfoque constructivista, similar al empleado en la reforma española, mejora de las condiciones de los profesionales docente, que incluye aumento sistemático de remuneraciones salariales, incentivos de acuerdo a logros, pasantías en el exterior como vía de perfeccionamiento, modificaciones a la formación inicial docente y designación de premios a la excelencia. Otro ámbito, diseñado con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad, fue la incorporación de los centros escolares a la Jornada Escolar Completa, que junto al P-900, el Proyecto Montegrande de Liceos de anticipación, el Programa informática educativa Enlace, y otras iniciativas, fueron implementadas de forma paulatina a medida que avanzaba la ejecución de la reforma curricular (García-Huidobro y Cox, 1999).

Es necesario señalar que las modificaciones al sustento teórico de los programas desarrollados a partir de la década del noventa con la

Reforma se enfrentó a una pedagogía por objetivos, que fue la base de la Reforma de 1965, cuya base fue la predominancia del currículo con una visión conductista de la enseñanza, que contó con el respaldo en el periodo del gobierno militar. De acuerdo con Gysling (2003), estas visiones del proceso de enseñanza aprendizaje, las dificultades profesionales y económicas de los docentes durante el gobierno militar, generó una deficiencia cultural del profesorado, cuya acción profesional se vio mermada a técnicos aplicadores de procesos operativos. Un cambio que afectó desde las aulas en la formación de estudiantes a los docentes quienes debían lidiar con los nuevos requerimientos de la Reforma, que tuvo como principal obstáculo la transformación de docentes a profesionales reflexivos, con metodologías y estrategias de innovadores, un profesional docentes que responde a las necesidades de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

García-Huidobro y Cox (1999, p. 27), señalan que las políticas en las cuales se asienta la reforma son: “de calidad y equidad de la educación; de cambios incrementales, abiertos a la iniciativa de actores y del entorno, orientados a la escuela como eje de acción”.

Siguiendo a Donoso (2005), en la década del noventa se genera un incremento sostenidos de inversión en la educación chilena, tanto privada como pública, debido al “crecimiento de la economía nacional que en la década de los 90 duplicó su valor total; de esta forma el incremento porcentual revertía el bajo gasto en educación de las décadas pasadas e incluso superó la tasa histórica de gasto de Chile en educación (7%)” (p. 121).

Pese al gran desarrollo de programas enfocados hacia la calidad y la equidad, el incremento de inversión, las condiciones sociales y políticas, no logró impactar en los resultados de aprendizajes del estudiantado, al respecto la OCDE (2009, p. 40), señaló que “las diferencias de logros en el aprendizaje entre las distintas dependencias del sistema subvencionado (Municipal y Particular) son mínimas y no siempre favorables a la educación privada, cuando se comparan grupos socioeconómicos homogéneos”. Esto porque los resultados Simce, evidencian un leve incremento en los resultados, reduciendo la diferencias entre centros públicos y privados. Pese a estos resultados el proceso se estanca a partir de 1996 a 2002, los resultados de distribución social altamente estratificada e inequitativa, como en los noventa.

Aunque no se obtuvieron los resultados esperados, la educación en Chile avanza sistemática pero lentamente, siendo más relevante que el factor dependencia del establecimiento (si es público o privado) el factor socioeconómico de la familia, ya que constituye la base del capital cultural del individuo. Este ha sido el factor que explica los resultados escolares, variable que sigue siendo dominante al extremo que desplaza otras como la dependencia (Donoso y Hawes, 2002). El estancamiento en los resultados responde también al aumento en la brecha de inequidad en la distribución del ingreso en Chile, lo cual ha implicado cierta reducción de la pobreza, las brechas con los de mayores ingresos se incrementan (Ministerio de Educación, 2007).

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza están resguardados en la Constitución Política de la República y los centros educativos privados para que puedan tener reconocimiento oficial deben cumplir con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

Obligatorios (OF-CMO) prescritos por el artículos 15 al 20 de la LOCE y son establecidas por el Ministerio de Educación.

LOCE establece que el Consejo Superior de Educación (CSE), tiene como principales funciones pronunciarse sobre la solicitud de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales, verificar su desarrollo, establecer sistemas de examinación selectiva y acreditación, recomendar sanciones y realizar estudios sobre la educación superior.

11. El sistema educativo post 2000, estructura y organización

Posterior al 2000 todos los programas focalizados iniciados en la década del noventa siguen vigentes. Algunas de las acciones realizadas en el gobierno del presidente Ricardo Lagos fueron identificadas por Garay y Uribe (2006), las que incluye:

- Sistema de incentivos individuales concordados con las entidades gremiales de los docentes
- Reforma curricular de Educación Parvularia
- Extensión del periodo obligatorio de educación a 12 años
- Sistema de evaluación individual a los docentes
- Reformulación de los programas de estudio para 1º a 4º año de Enseñanza Básica
- Programa especial de atención a escuelas más vulnerables de bajos resultados en la Región Metropolitana
- Desarrollo del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

Entre los años 1990 y 2005, la política educacional de los gobiernos democráticos se articuló en cinco ejes principales, inversión sistemática y aumento del gasto público en educación, como prioridad nacional; fortalecimiento de la profesión docente; modernización del curriculum y del sistema de evaluación; programas de apoyo directo a la calidad y equidad como JEC; y apoyos para el sistema educativo como infraestructura y recursos, como la entrega de textos escolares gratuitos y la implementación de bibliotecas escolares (Bitar, 2003; Ministerio de Educación, 1996, 1997, 2010, 2011c).

12. Génesis de la Ley General de Educación (LGE)

El Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior recoge las demandas sociales y las movilizaciones estudiantiles secundarias que se extendieron por todo el país en abril de 2006. La gran convocatoria fue la segunda movilización masiva que recordó las realizadas en el año 1973, este hecho pone en ante la opinión pública el acento en las necesidades de reformar la educación pública del país, por una educación de calidad, crear medidas de apoyo para la continuación de estudios superiores, especialmente en estudiantes pertenecientes a familias que perciben menores ingresos. En un intento de dar respuesta a éstas, se plantean una serie de reforma a la LOCE.

La Ley General de Educación, fue la normativa creada para remplazar a LOCE, incorporó a diversos actores relacionados con el proceso educativo, así el gobierno, junto a las dos grandes coaliciones representadas en el Congreso Nacional por La Alianza por Chile, la Concertación, y enviado al parlamento en abril de 2007. El proyecto legislativo, que indicaba los principios, fines y deberes del Estado, los derechos y obligaciones de los representantes del proceso educativo,

disposiciones generales en cuanto a la titularidad, los niveles y modalidades del sistema educativo, las normas que determinan el ordenamiento de un currículo nacional, orientado a las necesidades del siglo XXI (Brunner et al., 1994).

Dos años más tarde fue aprobado por ambas ramas del poder legislativo, siendo promulgado como ley por la Presidenta de la República Michel Bachelet, en agosto de 2009. Los principios del Sistema Educativo en la Ley General de Educación N° 20.370, en el Artículo N° 3 (Agencia de Calidad, 2011; Ministerio de Educación, 2009), son:

- Acceso universal y educación permanente a lo largo de la vida.
- Propender asegurar la *calidad* de la educación.
- Propender asegurar la *equidad* del sistema de enseñanza.
- Fomento de *autonomía* de los establecimientos.
- Promover y respetar la *diversidad* de procesos y proyectos.
- Actores deben ser *responsables* de sus deberes y rendir cuentas.
- Derecho a la *participación* de la comunidad educativa.
- Permitir la *flexibilidad* de los procesos a la diversidad del sistema.
- Disponer con *transparencia* de la información del sistema.
- Propiciar la *integración* de alumnos de diversas condiciones.
- Fomentar la *sustentabilidad* en el medio ambiente
- Reconocer y valorar la *interculturalidad*.

Algunas de las características de la ley, fue su elaboración en un periodo de gobierno democrático, que buscó la derogación de la LOCE, pretendió la universalidad, una educación permanente, es decir, al alcance de todas las personas y enfatizar los principios de calidad y equidad educativa, además entre sus principios debe resguardar la

calidad de la educación mediante la creación del Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Además instituir la Agencia de Calidad, que tendrá el control y la capacidad de regular el uso de recursos fiscales, mediante la creación de la Superintendencia de Educación. Y la reformulación del Consejo Superior de Educación por el Consejo Nacional de Educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2014; Ministerio de Educación, 2011c).

La Ley General de Educación establece relaciones entre las diversas instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar, como se puede observar en la siguiente figura. La Ley General de Educación, plantea un currículum más moderno y flexible, con nuevos objetivos de aprendizaje, pretende evaluar los estándares en la educación y generar instancias técnicas y pedagógicas para solventar este proyecto.



Figura 1: Relación entre las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. En (Ministerio de Educación, 2011b).

Del mismo modo, la Ley General de Educación, reforzó el concepto de Comunidad Educativa, al determinar los deberes y derechos para: los Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares. Además estableció requisitos de mayor rigurosidad para los sostenedores, que los que hasta ese momento se disponía, para su incorporación al sistema educativo (Agencia de Calidad, 2011; Ministerio de Educación, 2011c).

Todas estas funciones, orientadas al aseguramiento de la calidad de la educación, son de responsabilidad de organismos públicos, que determina LGE, siendo estos:

- El Ministerio de Educación.
- La Agencia de Calidad.
- La Superintendencia de Educación.
- El Consejo Nacional de Educación.

12.1. La agencia de calidad

La Agencia de Calidad es un organismo gubernamental que cuenta con las atribuciones necesarias para asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad en la educación que fija el Ministerio de Educación chileno, los que serán sancionados por el Consejo Nacional de Educación, CNED (Agencia de Calidad, 2011).

Mediante la definición de estos estándares, los que deben ser comunes para todos los establecimientos educacionales, posibilitará a las familias exigir igualdad de condiciones de calidad para todos los centros escolares (calidad docente, recursos e infraestructura educacional, cumplimiento curricular, etc.). Esta definición de estándares permitirá de igual manera vincular la subvención escolar a objetivos de calidad.

A su vez, le corresponde el diseño del sistema de medición de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, de la evaluación del desempeño de los centros educativos, además otra de las responsabilidades de la Agencia de Calidad, es la coordinación en las mediciones internacionales en que Chile participa, de modo que los resultados en los mismos, sean informados públicamente. En el caso de la evaluación de desempeño de los establecimientos, esta se realizará a partir de estándares indicativos de desempeño que serán propuestos por el Ministerio y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

La evaluación tiene como objetivo el fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos, para facilitar el desarrollo de planes de mejora (Ministerio de Educación, 2009).

12.2. La superintendencia de educación

La principal misión de la Superintendencia de Educación, es regular y controlar el uso de los recursos fiscales, de tal modo, que su función será la fiscalización y auditoría en la rendición de cuentas de los centros educativos, así como de los sostenedores. La principal atribución de la unidad gubernamental es evaluativa, en cuanto al grado de cumplimiento de los estándares de calidad del sistema educativo, en cuanto a:

- El diseño, aplicación, validación de instrumentos de medición y de evaluación, de los estudiantes, centros educativos, sostenedores y docentes.
- Asegurar el cumplimiento de las leyes, reglamentos e instrucciones que ella imparta.

- Fiscalizar el uso de los recursos públicos; de inspección; de recepción de consultas, denuncias y reclamos.
- Formulación de cargos y resolución de procesos sancionatorios.
- Fiscalización de los requerimientos para la obtención del reconocimiento oficial del Estado.

Frente al incumplimiento de esta obligación la Superintendencia establecerá sanciones específicas.

12.3. El Aumento de exigencias para sostenedores privados

La Ley General de Educación establece requisitos más exigentes para la incorporación de los sostenedores al sistema educativo, así como para mantenerse en éste. Los sostenedores sólo podrán ser personas jurídicas, poseer giro único, y los que reciban recursos del Estado deberán rendir cuenta pública de los mismos (Ministerio de Educación, 2009, 2011b).

Entre los requisitos que la ley define explícitamente para ser sostenedor, es tener un Proyecto Educativo Institucional y el compromiso de cumplir con los estándares de calidad de los aprendizajes que se definen a nivel nacional.

En el caso de los sostenedores privados, deben estar en posesión de título profesional o licenciatura de a lo menos ocho semestres, conferido por una Universidad o Instituto Profesional reconocido por el Estado. A su vez, los sostenedores demostrar y garantizar solvencia económica para optar al reconocimiento oficial.

12.4. El Consejo Nacional de Educación

El Consejo Nacional de Educación, es un organismo público y autónomo, que tiene como prioridad resguardar y promover la calidad

de la educación. De acuerdo a la ley, entre las funciones de CNED son regular los niveles Parvulario, Básica y Media (aprobación de las bases curriculares y los planes y programas de estudio), y en las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial son:

- Aprobar o formular observaciones a las bases curriculares para cada uno de los niveles de educación.
- Aprobación de estándares en adecuaciones curriculares de acuerdo a poblaciones específicas, como los pueblos originarios.
- Informar plan de evaluaciones, normas de calificación y promoción.
- Instancia de reclamación, para objetar los planes y programas del Ministerio de Educación.
- Asesoramiento al Ministerio de Educación.
- En relación con la educación superior, la propuesta legal mantiene las atribuciones ya establecidas.

El Consejo Nacional de Educación, sólo incluye a miembros de la comunidad educativa, a diferencia del anterior Consejo Superior que incluía a miembros de las Fuerzas Armadas (FFAA) y del Poder Judicial.

12.5. Participación de la Comunidad Educativa

Otra de las innovaciones de LGE, es la incorporación del concepto de Comunidad Educativa, establece derechos y deberes para todos sus integrantes, además define como requisito para los centros escolares, la presencia de Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares, cada uno de estas agrupaciones podrán ejercer sus derechos y deberes, así como rendir cuentas a la comunidad educativa, en cuanto al cumplimiento de sus

deberes, lo que constituye una instancia de busca mayor participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

12.6. La selección y derechos de los estudiantes

Una educación de calidad en condiciones de equidad, es la primordial orientación de LGE, desde una concepción ética y política que promueve la transformación de una sociedad democrática, en base a la igualdad de derechos de cada uno de los ciudadanos. Así el artículo N° 11, señala que los centros educativos subvencionados “deberán aceptar a todos los alumnos que postulen al primer y segundo nivel (...) de la Educación Parvularia desde 1° hasta 8° años de la Educación General Básica” (Ministerio de Educación, 2009).

Otro aspecto relacionado con la selección de los estudiantes, es que factores como el nivel socioeconómico, sociocultural de los postulantes, estado civil de los padres, su religión o escolaridad no puede ser bajo ningún punto de vista considerado como criterio de selección. De igual forma los padres y apoderados, de aquellos estudiantes que se incorporan a los centros educativos, asumen el proyecto educativo institucional, así como el reglamento del mismo.

12.7. Los derechos básicos de los Estudiantes

Por medio de sus disposiciones legales, la Ley General de Educación, estipula derechos básicos de los estudiantes y sus familias como son:

- Derecho a la información y participación.
 - Las familias pueden conocer el proyecto educativo del establecimiento.
- Derecho a la no discriminación.

- Se mantiene la norma sobre protección de embarazo y maternidad.
- Derecho de asociación.
- Derecho a la continuación de estudios.
 - Se prohíben las expulsiones por rendimiento académico entre pre kinder y sexto básico.
 - Se establece el derecho de los estudiantes a repetir un curso en la enseñanza básica y uno de la enseñanza media en un mismo establecimiento.
- Derecho a las certificaciones académicas.
 - Se incorporan normas de protección para los estudiantes respecto a la cancelación de la matrícula y sanciones por el no pago de los padres.
- Derecho a retracto.
- Derecho a reclamo.

12.8. Cambios en el currículum escolar

Las modificaciones realizadas por LGE, en las bases curriculares sitúo el énfasis en la búsqueda de aprendizajes significativos, que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y con la finalidad de facilitar la gestión pedagógica. La ley establece que el Estado, mediante el Ministerio de Educación debe elaborar cambios fundamentales en el currículum nacional para los niveles de educación: Párvulos, Básicas y Media (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013), además introdujo transformaciones en cuanto a:

- Modificar los Objetivos Generales de la educación básica y Media.

- Eliminó los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, incorporando que el curriculum se formularía a partir de objetivos de aprendizaje.
- Modificó los ciclos escolares.
- Estableció como obligatorio, que el curriculum nacional cubriera, como máximo el 70% del tiempo escolar.
- Actualizaciones de asignaturas postergadas desde 1996 (Educación Física y Salud, Artes visuales, Música, Tecnología y Orientación).

Desde la disposición de los niveles educativos, LGE modificó la estructura curricular de 8 años de educación básica y 4 años de educación media, por una de 2 ciclos de seis años cada uno. Así la conformación de la educación básica es de 1º a 6º básico y la media de 7º a 4º medio, este cambio implica que 7º y 8º año básico pasan a enseñanza secundaria, para recibir formación profesores especialistas en una sola asignatura. Conjuntamente, se crea el banco de planes y programas complementarios, con el fin de respaldar a los centros educativos en la innovación curricular y acceder a programas de establecimientos que han demostrado un buen desempeño.

12.9. Modalidades Educativas Especiales

La Educación Especial, corresponde a una modalidad del sistema educativo, que actúa de forma transversal en todos los niveles de enseñanza, para asegurar un aprendizaje calidad para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, la Ley General de Educación N° 20.370, en el artículo N° 3 señala, “Universalidad y educación permanente, equidad del sistema educativo, diversidad,

flexibilidad, integración e interculturalidad” (Ministerio de Educación, 2009).

Si bien, LGE reconoce la ausencia de la modalidad de condiciones especiales en LOCE, en cuanto a una educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas, educación de adultos y las diversas modalidades de educación especial, particularmente la dirigida a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Por tal razón, la Ley General de Educación, permite introducir modificaciones sustanciales a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE a través de los esfuerzos del Estado, y las voluntades políticas para concretizar la nueva Ley General de Educación LGE, que tiene como fin la búsqueda de una educación de calidad y equidad, pero que avanza en cuanto a logros en los aprendizajes.

A continuación en la siguiente figura (2), podemos observar el ciclo de requerimientos de LGE, e identificar los aspectos que buscan regular el sistema escolar, por medio de reglas claras para asegurar un servicio educativo de calidad para todo el estudiantado, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial. Además establece las condiciones, los requisitos para la entrega del servicio educativo, por lo se establecen derechos y deberes para todos los miembros del sistema educativo y genera condiciones para la participación activa en el proceso educativo (Ministerio de Educación, 2011b, 2011c).

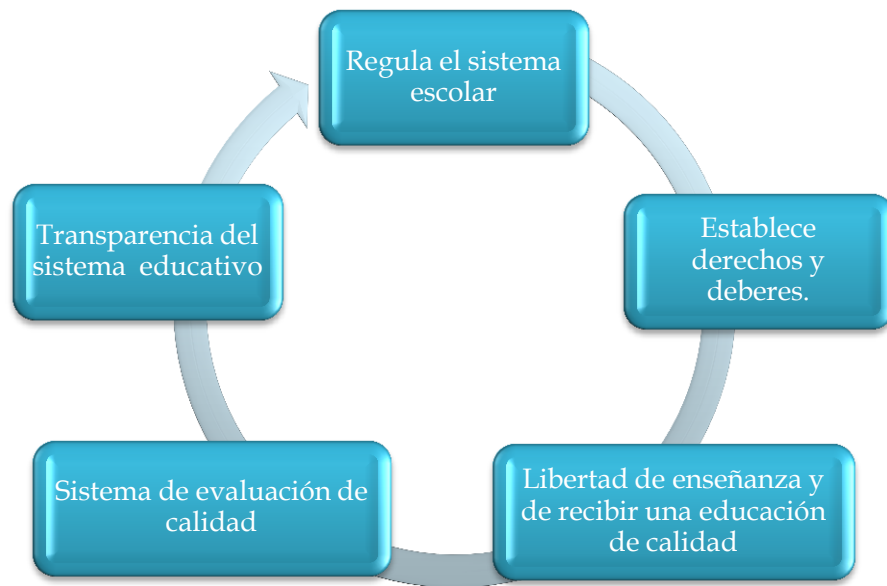


Figura 2: Ciclo de requerimientos de Ley General de Educación.

La búsqueda de equilibrio en los derechos a una libertad de enseñanza y a recibir educación de calidad, de modo que los padres y apoderados pueden escoger y acceder sin discriminación a los centros educativos de sus hijos. Se mantiene la libertad para abrir, organizar y mantener centros educativos, pero se generarán estructuras para la evaluación de calidad de la educación, de acuerdo a estándares nacionales. Además se deberán generar los apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para mantener procesos de mejora continua en los centros escolares. De esta forma, el Estado mediante el Ministerio de Educación, procura promover la transparencia del sistema educativo, exigiendo la publicación y libre acceso a la información respecto a proyectos educativos, resultados académicos, evaluaciones docentes y recursos financieros (Agencia de Calidad de la Educación, 2011). En resumen, LGE apunta a corregir LOCE, para terminar con la discriminación y garantizar la calidad de la enseñanza, como se observa en la siguiente figura.

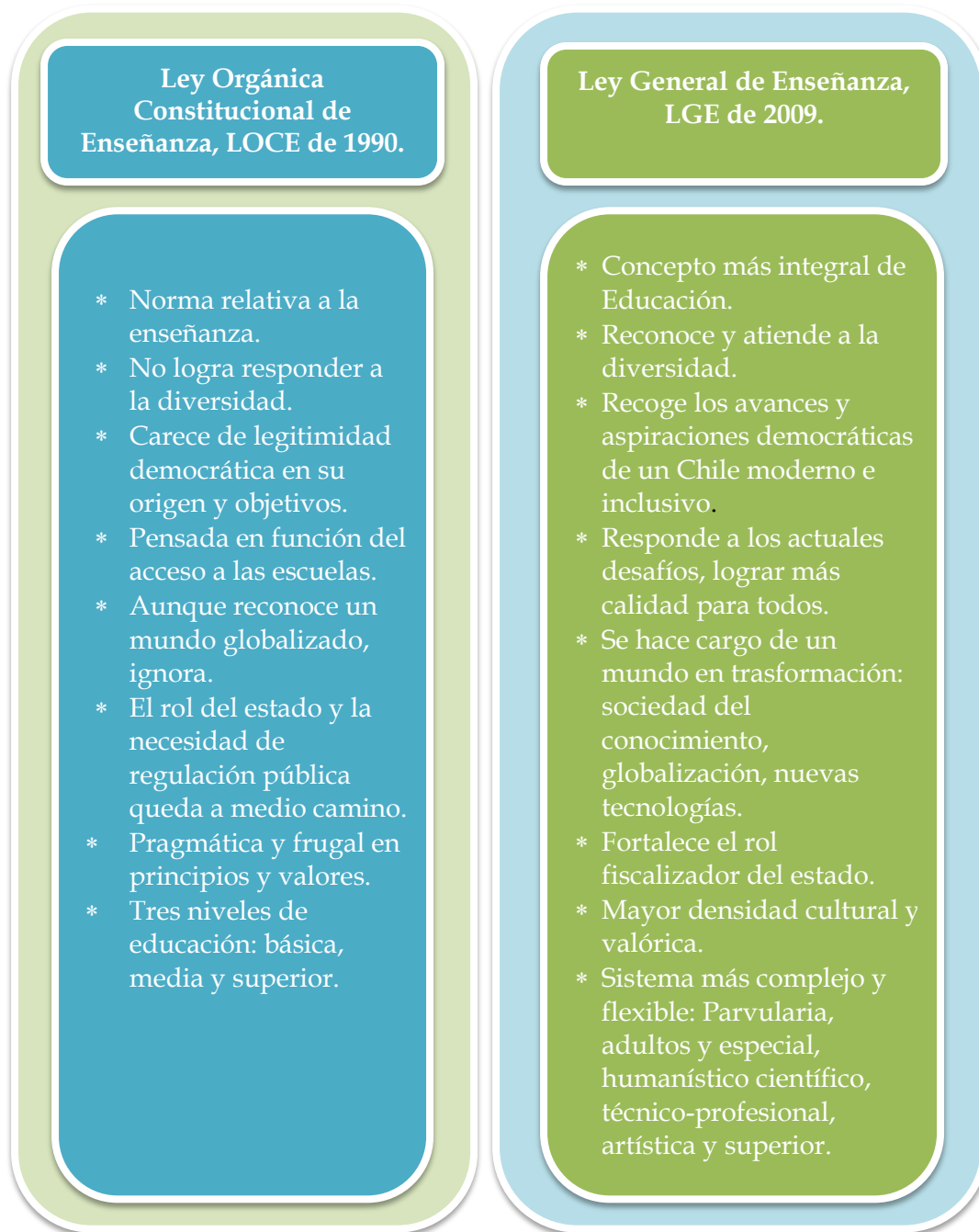


Figura 3: Comparativa entre las Leyes LOCE y LGE. A partir de Ministerio de Educación (1990, 2009).

13. Estructura del Sistema Educativo en Chile

Luego de revisar los procesos que ha experimentado el Sistema Educativo en Chile a través de la historia, se identificó que las acciones políticas se han enfocado en alcanzar una cobertura nacional, generar las condiciones que permitan a todos los niños y jóvenes, acceder a una educación formal, conformado por los niveles: Párvulo, Básica, Media y Superior. Regulado y regido por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

13.1. Educación Preescolar

La educación Parvularia o preescolar, no es obligatoria, atiende a la población infantil de niños y niñas entre los 84 días hasta los 5 años. La Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, es el organismo encargado de crear planificar, coordinar, promover, estimular y vigilar la organización y funcionamiento de los jardines infantiles, además LGE, indica se ha de promover en todos los niveles de educación Parvularia.

La educación preescolar se conforma de tres niveles:

- Sala cuna: para menores entre los 0 a 2 años.
- Nivel medio: para menores entre los 2 y 4 años, dividido en dos subniveles, Medio Menor (2 y 3 años) y Medio Mayor (3 y 4 años).
- Nivel transición: para menores entre 4 a 6 años, dividido en dos niveles.

13.2 Educación Básica

La Enseñanza Básica es obligatoria y tiene una duración de ocho años (de 1º a 8º Básico), de acuerdo al artículo N° 19 de LGE, la educación Básica “se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones físicas, afectivas, cognitiva, social, cultural, moral y

espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos y habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares” (Ministerio de Educación, 2009), atiende a niños y niñas a partir de los 6 años (para aquellos que cumplen 6 años al 31 de marzo del año correspondiente), para acceder al 1º Básico. A partir de marzo 2016, la Educación Básica se reestructura a seis años y se divide en dos ciclos:

- Educación General Básica, primer ciclo: 1º, 2º y 3º básico.
- Educación General Básica, segundo ciclo: 4º, 5º y 6º básico.

13.3. Educación Media

La Enseñanza Media, es obligatoria y tiene una duración de cuatro años, atiende a la población escolar que haya culminado el nivel de educación Básica, comienza a partir de 1º a 4º Medio, con edad entre los 12 a 17 años (idealmente). A partir de marzo 2016, el nivel de enseñanza Media se reestructura a seis años (comenzará a partir de 7º, 8º, 1º, 2º, 3º y 4º), en los niveles 7º, 8º, 1º y 2º, corresponderá a una formación general y los dos finales, 3º y 4º Medio de formación diferenciada, que corresponde a Científico-Humanista (CH), Técnico Profesional (TP), y Artística (desde 2006).

De acuerdo con LGE, el título de técnico de nivel medio que ofrecen los liceos técnicos profesionales, poseen la siguiente denominación:

- Liceo Industrial, con formación mecánica, electricidad, electrónica, informática, explotación minera, asistencia geológica, química industrial, entre otras.
- Liceo Comercial, con formación en administración, contabilidad y secretariado.

- Liceos Técnicos, con formación enfermería, atención de párvulos, confección textil, turismo y otros.
- Liceos Polivalentes, son los aquellos liceos que ofrecen dos o tres carreras, antes mencionadas.

La cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal, como ocurre en países desarrollados, la matrícula en Educación General Básica (EGB) alcanza al 99,7% y en el caso de la Educación Media, la cobertura de matrícula es de 87,7%, de los adolescentes entre 15 y 18 años (Mineduc, 2010).

13.4. Educación superior

La educación superior, es el nivel de formación al que pueden optar todos los estudiantes que han culminado sus estudios de enseñanza Media y está conformado por tres niveles:

- (CFT) Centros de Formación Técnica , tienen un duración de 2 años y sólo pueden otorgar el título de técnico de nivel superior;
- (IP) Institutos Profesionales, pueden otorgar títulos técnicos de nivel superior y títulos profesionales en aquellas carreras que no requieran el grado académico de licenciado.
- (U) Universidades que pueden otorgar todos los títulos profesionales y grados académicos de licenciado, magister y doctor.

En el caso de las Instituciones de educación superior de las Fuerzas armadas, pueden entregar títulos y grados académicos a través de sus instituciones educativas, formando parte de las instituciones educación superior.

CAPÍTULO II



MODELOS DE CALIDAD Y GESTIÓN EN EDUCACIÓN

“En lugar de competitividad necesitamos colaboración.

La competitividad es un mal de las organizaciones

Porque crea ganadores y perdedores

y nadie quiere a los perdedores”

Demming (1993, p. 124)

Introducción

En este apartado nos centraremos en los modelos de calidad en educación, a través de las experiencias internacionales. Sin embargo, es necesario considerar que tras la segunda Guerra Mundial, los países desarrollados comenzaron a impulsar un movimiento de mejora cualitativa de la educación que consideró los nuevos desafíos de la sociedad. Esto concibió que en la literatura pedagógica, las políticas educativas, así como en las investigaciones científicas, se incorporase el concepto de calidad educativa. Pero, a pesar que el término había suscitado gran interés carece aún de un criterio unificador.

Chile refleja, al igual que en la mayoría de los países occidentales que los esfuerzos estaban centrados inicialmente en la cobertura de la escolarización, y posteriormente en la calidad de la educación. Pero la calidad en la literatura nos indica que no surge de forma aislada, sino que requiere el complemento de otros procesos, de esta forma surgen los modelos de calidad, en una primera instancia en el ámbito empresarial, posteriormente, se incorporan a otras instituciones como es la educación.

Uno de esos modelos es el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa en Chile es SACGE, el que fue diseñado a partir de las experiencias en modelos internacionales sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas, así como la influencia del *Total Quality Management empresarial (TQM)*, el sistemas de acreditación y certificación de la calidad de la gestión como *Malcolm Baldrige Award* y el *Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM)* e ISO 9000, entre otros.

1. Etimología de calidad

Calidad viene del latín *quálitās - atis*, que es una derivación del latín *qualis* calidad, cuya raíz etimológica es latina, significa *clase* o tipo y del vocablo griego *Kalos* que significa: bueno, hermoso, noble. El concepto calidad muy arraigado en el ámbito empresarial, impacta en las instituciones educativas, a razón de las demandas de la sociedad, hoy en día se espera que sean capaces no solo de adaptarse a los cambios, sino también capaces de generar y gestionar conocimiento (Vega, 2008).

Al hacer una revisión sobre las conceptualizaciones de calidad, desde una amplia gama de perspectivas autores (Crosby, 1991; Deming, 1994; Ishikawa, 1991; Juran, 1993; Nuviala y Casajús, 2005; Organización Internacional de Normalización ISO 9000, 2005), entre otros concuerdan que el concepto de calidad dice relación en satisfacer las necesidades de los clientes y, es responsabilidad de las organizaciones el perfeccionamiento de sus trabajadores, esta visión es del ámbito empresarial, pero a medida que avanza la sociedad y primordialmente el desarrollo económico, estas exigencias comenzaron a incorporarse a instituciones cuyo rol es la formación de las personas, como es escuela, por tanto, veremos algunas definiciones de calidad para contextualizarla en el ámbito educativo, pero antes es necesario precisar que no existe una sola visión sobre el significado de calidad.

La característica multidimensional en la que se intenta definir calidad dependerá en gran medida del paradigma que lo oriente. Desde la perspectiva de la antropología de la educación dependerá en gran medida de los paradigmas que lo orienten filosóficos, pedagógicos, psicológicos, antropológicos o sociológicos y que imperen en una

sociedad histórica concreta (Bouché, García, Quintana y Ruiz, 2002, Fullat, 2000).

Como se acaba de indicar, existen diversas perspectivas y ámbitos en que la literatura intenta definir el concepto, algunas procuran discutirlo y definirlo en forma conceptual, así Lafourcade (1988, p. 66), señaló que "Una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber (...) desarrolla la máxima capacidad para generar riqueza o convertir a alguien en un recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo".

Otras en cambio, intentan definirle de manera operacional, a través de un conjunto de indicadores como la que nos ofrece Mortimore (1991), que sitúa la escuela de calidad como la que promueve la mejora de sus estudiantes a través de una serie de logros que contempla los intelectuales, sociales, morales y emocionales, considerando el nivel socioeconómico, su entorno familiar y sus conocimientos previo. El autor visualiza la calidad de las escuelas desde una perspectiva humanista y social, en que la eficacia no estará en alcanzar un buen resultado, sino más bien en el progreso de los estudiantes. En esta referencia la calidad va más allá de resultados académico de los estudiantes, incluye además la adquisición un aprendizaje moral, afectivo y físico de los estudiantes; donde la escuela tiene un rol protagónico, con relación al sistema educativo, los marcos legales y administrativo.

En tanto, para Casassus y Arancibia (1997, p. 9), "Calidad de la educación es uno de esos conceptos significantes, movilizadores y

cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad. Su riqueza radica precisamente en su ambigüedad". Desde la perspectiva filosófica general y lógica en particular, esta definición no posee elementos que permitan reconocer la esencia del concepto, objeto que es la calidad de la educación. En tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) vincula la calidad educativa como parte de los derechos fundamentales al señalar que, "La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa" (UNESCO, 2007, p. 5).

Por su parte la Unicef, enfatiza lo que denomina como dimensiones deseables de calidad, tal como se han definido en el Marco de Acción Dakar, en su documento *Defining Quality in Education*, expone cinco dimensiones de calidad: educandos, entorno, contenidos, procesos y resultados. Basado en los derechos del niño como persona y el derecho de todos los niños a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación (UNICEF, 2000).

Al considerar los procesos que se despliegan al interior de los centros escolares, encontramos algunas características y atribuciones de calidad en educación, un concepto totalizante y complejo que abarca los docentes, los aprendizajes, la infraestructura, los procesos y el curriculum, que a su vez responden a un contexto social e históricamente determinado, donde la calidad de la educación pretende la transformación dirigiendo acciones para su concreción y se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio (Aguerrondo, 1993). En

cuanto a resultados Valle, citado por Cobo (1995, p. 358), sostiene que "una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible de esos fines". O teórica centrada en el proceso (Esteban y Montiel, 1990), donde lo relevantes no son de forma exclusiva los resultados académicos inmediatos o finales de los estudiantes, para los autores lo realmente relevante es el proceso que permite el logro de los mejores resultados según los estándares, las posibilidades y limitaciones. Así "El esfuerzo por mejorar la calidad de la educación tiene como últimos destinatarios a los alumnos" (García, 2002, p. 106).

Otro enfoque pretende brindar una definición teórica de calidad de la educación, supone reflexionar sobre los diversos factores que intervienen o influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, encontramos definiciones centradas en el currículum, el estudiantado, el docente, o la institución en su conjunto. Tradicionalmente, gran parte de los estudios sostiene que la clave para alcanzar una educación de calidad de la educación, está en el profesorado, su formación (Gimeno, 1983), como agente de cambio que favorece procesos reflexivos (Wallace, 1988).

Como desde una dimensión centrada en docente, quien guía y conduce una enseñanza de calidad de acuerdo a las condiciones temporales, ideológicas y con una determinada formación. "La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno" (Carr y Kemmis, 1988, p. 48). En cambio otros sostienen que es más relevante desarrollar procesos que permitan

alcanzar una educación de calidad "consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar un nivel actual de rendimiento y satisfacer, las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo" (Wilson, 1992, p. 34).

Desde la dimensión centrada en el estudiante; la calidad se valora a partir de los resultados que el estudiante puede alcanzar, sin considerar otras variables que intervienen en el logro de la calidad educativa. Los centros escolares están sometidos a evaluación de estándares de calidad a nivel nacionales e internacional, los que contemplan diversos ámbitos de medición como ISO 9001 y EFQM (Kasperaviciute, 2013). Si bien, efectivamente el destinatario final del proceso de enseñanza aprendizaje es el estudiante, requiere entender calidad bajo el prisma que contempla a todos los estudiantes y que estos logren un desarrollo moral para actuar de forma responsable y autónoma.

Desde la dimensión centradas en el currículum, encontramos a Wilson (1992, p. 34), donde "la calidad consiste en planificar y evaluar el currículum óptimo (según los criterios de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden".

Desde la dimensión centrada en la escuela, De la Orden (1993, p. 264) argumenta que "la calidad de la educación, en cuanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas". Cuando sólo se considera al centro educativo como unidad y de calidad en cuanto a sus logros (como sucede en Chile con los resultados de Simce y Psu), produjo un listado con los centros

educativos de mayor o menor calidad, incluso en el caso de Chile en el periodo del Presidente Piñera (2011-2014), identificarlos como semáforos a partir de los resultados Simce, sin aclarar los indicadores por los que se rigen para tales clasificaciones. Cada una de las definiciones expresan lo que debe hacer el centro educativo para alcanzar los estándares de calidad, enfocado en un ámbito específico, como es el curriculum o el centro entre otras, sin embargo, se ha de ver el concepto de calidad integrada como un todo, dónde todos tienen responsabilidades.

Por otra parte Schmelkes (1996, p. 4), nos indica que "en países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia".

- Relevancia: Es primordial para un sistema educativo, ofrecer aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura, como de la sociedad.
- La eficacia: Es la capacidad de un sistema educativo, para el logro de los objetivos, por lo que se considera más eficaz en la medida en que se aproxime a dichos objetivos.
- La equidad: Un sistema educativo, debe reconocer las características individuales de sus estudiantes que ingresan a la escuela para identificar los conocimientos previos, el punto de partida, para entregar apoyos diferenciales que permitan asegurar el logro de los objetivos de todos los estudiantes.

- La eficiencia: Un sistema se considera de mayor calidad en la medida que, con relación a otros, alcanza resultados similares con menos recursos.

2. Modelos de calidad en las organizaciones

La calidad es un concepto que fue incorporado al sistema educativo inicialmente en los países industrializados, así lo indica Álvarez (1998), que el mundo empresarial trata de mejorar la calidad de los productos o servicios que ofrece, porque en ese proceso de mejora permanente puede alcanzar el éxito o por el contrario el fracaso. Estas exigencias definen las organizaciones, se constituyen en prioridad genera expectativas y a veces, contradictorias (Marquís, 1994). “En este sentido, las políticas educativas incluyen como un instrumento de especial relevancia la evaluación de la calidad educativa” (González, 2004, p. 155). Hoy en día el concepto de *evaluación*, se modifica en las publicaciones por el de *mejora de la calidad*, al observar los procedimientos en los distintos modelos de calidad, que actualmente están en vigencia, la evaluación es un elemento prioritario en sus procesos.

Autores como Doherty (1994), sostienen que para alcanzar los objetivos es necesario corregir los errores antes de ejecutar un programa, obtener información que permita la identificación para corregir los errores, incorporar un proceso sistemático que permita asegurar la calidad, un control externo sobre el rendimiento de la institución así como la autoevaluación y mejora de la calidad a través de sistemas que permitan la mejora del rendimiento. Es decir, la evaluación es un instrumento que

permite a las instituciones obtener un servicio de calidad ya sea cualitativa como cuantitativa.

El concepto de calidad y la gestión de calidad surgen de los estudios de Taylor en 1881 en Estados Unidos, de ahí en adelante ha habido innumerables definiciones como hemos expuesto anteriormente, como la que nos ofrece la UNESCO (2003, p. 1), "La calidad es un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente... la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo". En el caso de Chile, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se ha basado en las experiencias internacionales y ha incorporado de manera ecléctica los principales modelos: ISO, EFQM y Malcolm Baldrige, que desarrollaremos a continuación.

Estos modelos no se limitan a mediciones, sino que también ponen en marcha procesos en los que articulan todas las unidades de la organización que permiten la gestión y la conducción de la calidad. Corresponden a procesos que fundamentalmente buscan analizar e interpretar la información a partir de un marco referencial, para emitir juicios de valor, así como la toma de decisiones. Así mismo, se han ido creando, tanto en Japón como en Estados Unidos y Europa, una serie de premios para las empresas que se distinguen por su política de mejora de la calidad, siendo estos:

- El Premio Deming (Japón, desde 1951), promovido por la Japanese Union of Scientists and Engineers;

- El Premio Malcolm Baldrige (Estados Unidos, 1987), promovido por el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología;
- La Medalla Europea de Calidad (con sede en Bruselas, Bélgica. 1988), promovido por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).

2.1. Modelo de las Normas de la Organización Internacional para la Estandarización, ISO

El Modelo de las Normas de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO), ha creado varios modelos para la evaluación de la calidad total de la gestión en las empresas. A partir de 1987 son publicadas las Normas ISO 9000, convirtiéndose en las normas y directrices europeas para la garantía de la calidad (Mula, González, Torregrosa, Tonda, Navas, y Brotons, 2004), siguiendo a los autores realizamos la descripción del modelo; ISO es un modelo de gestión de la calidad, con un enfoque en base a procesos estandarizados que incrementan la satisfacción del cliente, a través del cumplimiento de sus requisitos, se ha indicado como la norma que garantiza la calidad de cualquier tipo de organización.

El enfoque de ISO, es un proceso que determina necesidades y expectativas del producto o servicio, requiere una alta dirección dentro del sistema, utiliza documentación, registros y estadística en su trabajo. Además realiza permanentemente una evaluación, autoevaluaciones y auditorías de eficacia para promover la mejora continua. La adopción de este enfoque basado en el proceso, donde los clientes tienen un papel significativo, para definir los requisitos de entrada y para alcanzar la satisfacción del cliente es necesaria la evaluación. Las normas poseen un conjunto de dispositivos sobre la garantía de gestión, organización y

procesos, que permiten configurar un sistema de gestión de la calidad y tiene dos características, mejoran continuamente y evolucionan. Estas normas están formadas por:

- ISO 8402, define el aseguramiento de la calidad.
- ISO 10011 (2000), sobre control de sistemas de la calidad.
- ISO TR 10013, directrices sobre la documentación del sistema de administración.
- ISO 9000 (2000), describe los fundamentos y la terminología del sistemas de gestión de calidad, reemplaza a ISO 8402.
- ISO 19011, proporciona orientaciones relacionada con auditorias sobre la gestión de calidad y ambientales.
- ISO 9001, sistema de gestión de calidad educativa.

En el ámbito escolar la normativa señala “La organización educativa o formativa deberá disponer de una declaración de Políticas de Calidad” (Mula, et al., 2004, p. 95), además los investigadores argumentan que ISO 9001, se aplica a todo tipo de organización tanto públicas como privadas que ofrecen servicio educativo, con un enfoque basado en procesos para la mejora de la eficacia que permita el desarrollo de un sistema de gestión de calidad.

Conforme a la normativa ISO 9001-2008 (que sustituye a ISO 9001-2000), bajo un enfoque de procesos, por lo tanto, la educación es consevida como el resultados de un proceso, un producto, en cuanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes identificados en el modelo como los clientes que reciben el producto. De tal modo, se establecen los siguiente criterios para un sistema de gestión de la calidad (Organización Internacional de Normalización, 2008):

Responsabilidad de la dirección:

- Compromiso de la dirección
- Enfoque al cliente
- Política de la calidad
- Planificación
- Responsabilidad, autoridad y comunicación
- Revisión por la dirección

Gestión de los recursos:

- Provisión de recursos
- Recursos humanos
- Infraestructura
- Ambiente laboral

Realización del producto:

- Planificación de la realización del producto
- Procesos relacionados con el cliente
- Diseño y desarrollo
- Compras
- Realización del producto
- Producción y prestación de servicios
- Control de los equipos de seguimiento y de medición

Medición análisis y mejora:

- Satisfacción del cliente
- Seguimiento y medición
- Control del producto no conforme
- Análisis de datos
- Mejora

2.2. Modelo de calidad: EFQM

EFQM (European Foundation for Quality Management), se enmarca en los modelos de calidad total, aplicable a cualquier tipo de empresa u organización, sector privado, público, instituciones de educación, hospitales, etc. El Modelo EFQM de Excelencia, fue creado en 1988 por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad y es un modelo para la gestión, que facilita orientar la organización hacia el cliente. Tiene como premisa la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la sociedad. Los principios en los que fundamenta su filosofía de calidad son los siguientes (Álvarez, 1998, p. 16):

- La orientación de toda la actividad dirigida a la satisfacción del cliente.
- La mejora continua como método de trabajo.
- La gestión con datos en los que basa el modelo de autoevaluación y feedback entre consumidor, producción y comercialización.
- El liderazgo como impulsor de calidad.
- La gestión de procesos como forma de prevenir los costes de la no calidad.
- El trabajo en equipo y la cultura de la participación voluntaria en los procesos de calidad

El enfoque de autoevaluación, es la base del modelo, corresponde a una valoración global y sistemática en cuanto a sus actividades y resultados. Si bien, la autoevaluación se realiza a la organización en su conjunto, también los procesos pueden ser realizados por departamento o unidad.

El modelo contempla nueve criterios, los mismos que se desglosan en dos conjuntos agentes y resultados, los que se detallan a continuación:

Los agentes:

- Liderazgo, define el comportamiento del líder para conducir hacia la calidad total.
- Política y estrategia, que se expresan a través de la misión y objetivos por alcanzar.
- Personal, mejorar las condiciones del personal de manera que se sienta parte de la institución y en la mejora del mismo.
- Recursos, la utilización eficiente para mejorar el servicio prestado.
- Procesos, gestionado eficaz para alcanzar los estándares de calidad total.

Los resultados:

- Satisfacción del personal, referido también a la profesional de los trabajadores.
- Satisfacción del cliente, la capacidad de la institución de responder a las expectativas del cliente.
- Satisfacción de la sociedad, respecto al entorno social en el cual está inserta la institución.
- Rendimiento, la obtención de resultados específicos desde los financieros a los organizativos de acuerdo a los objetivos planificados.

Los criterios, pueden ser utilizados de forma conjunta o independiente, se evalúan y ponderan para determinar el progreso de la organización hacia la excelencia como se presenta en la siguiente figura:

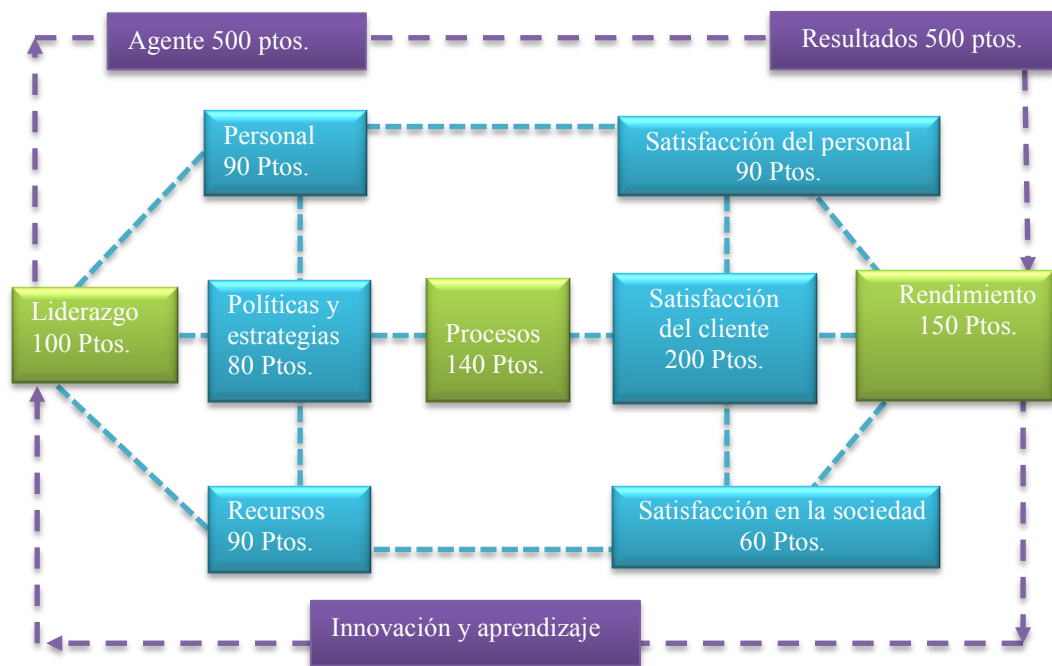


Figura 4: Elementos de evaluación EFQM, Fuente: European Foundation Quality Management (2010).

Como se puede observar, el modelo de autoevaluación es un análisis detallado del funcionamiento sobre la gestión de las organizaciones, usando como guía los criterios de EFQM de tal modo, que la aplicación sistemática y periódica del modelo permitirá determinar planes de mejora, en base a objetivos concretos con una visión compartida para alcanzar las metas.

2.3. Modelo de calidad: Malcolm Baldrige

The Malcolm Baldrige National Quality Award, es el Premio Nacional a la Calidad en Estados Unidos, se creó a través de la ley pública 100-107, firmada por el presidente Reagan en el 20 de agosto de 1987, en un intento de competir con los resultados obtenidos en Japón, con la creencia de que para competir en el mercado internacional, las organizaciones debían incorporar el modelo de Gestión de Calidad Total. De acuerdo con la divulgación de información conferida por la

Agencia del Departamento de Comercio de Estados Unidos, The National Institute of Standards and Technology (NIST, 2010), en sus inicios el premio era destinado a empresas de servicios, fábricas y pequeñas empresas, posteriormente en 1997, el congreso americano incorporó las organizaciones educativas y los servicios de salud en 2006, las instituciones sin fines de lucro, el premio es entregado por el presidente de los Estados Unidos y es el único reconocimiento formal de excelencia de las organizaciones estadounidenses públicas y privadas.

El premio, es una herramienta que permite evaluar la excelencia de la gestión de la organización, cuyo marco se enfoca en dos áreas, diagnosticar la gestión general para determinar las mejoras y la satisfacción del cliente, además tiene como misión promover la conciencia de calidad en el país y a las industrias, sobre la gestión de calidad total como método competitivo de gestión empresarial. El Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige, se compone de siete criterios, siendo estos:

- Liderazgo
- Planificación estratégica
- Atención al cliente y enfoque de mercado
- Medición, análisis y gestión del conocimiento
- Atención a los recursos humanos
- Gestión del proceso
- Resultados de desempeño

A través de éstos criterios las organizaciones podrán disponer de una perspectiva completa de la gestión, y establecer las acciones necesarias para alcanzar los objetivos trazados.

3. Modelos de calidad en organizaciones educativas

En 1966, es publicado el Informe Coleman, el cual expone la escasa influencia que ejercía la escuela y los recursos educativos sobre el rendimiento, es decir, que no cumple con las demandas que la sociedad le encomienda. Frente a estos antecedentes, surgen una serie de investigaciones que dan origen a movimientos que responden a un “modelo o paradigma”. De acuerdo a las revisiones realizadas por Lorenzo (2003), la escuela es una institución polisémica, que integra múltiples elementos y perspectivas, lo que denomina modelos de escolarización emergentes, además utiliza una triple clasificación de los paradigmas de análisis del conocimiento, siendo estos:

- *Paradigma Racionalidad eficientista*: que ve a las escuelas como organizaciones que deben dar resultados tangibles;
- *Paradigma Fenomenológico, interpretativo o simbólico*: se refiere a los significados y los procesos mediante los cuales los sujetos construyen resultados;
- *Paradigma crítico*: los resultados nunca son neutros, están al servicio o intereses del grupo, contribuyen a la mejora en una transformación personal y social.

3.1. Escuelas Eficaces

Effective School Research, es el movimiento de *Escuelas eficaces*, que por más de treinta años se evidencia una profusa serie de investigaciones, los primeros estudios fueron realizados por Anderson (1982), Cohen (1982), Dougherty (1981), Edmonds (1979, 1982) y Purkey y Smith (1983), posteriormente, en la década del noventa encontramos estudios como los de Cotton (1995), Creemers (1994) Levine y Lezotte (1990), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Scheerens y Bosker (1997). En la década del 2000, encontramos a los investigadores Creemers y

Kyriakides (2006), Marzano (2003), Reynold, Creemers, Stringfield y Schaffer (2002), Scheerens y Bosker (1997), Teddlie y Reynolds (2000). Las principales innovaciones fueron introducir y analizar los factores que intervienen en la gestión en las organizaciones educativas, identificando en los procesos educativos, las claves que explican o determinan el logro alcanzado por los centros escolares.

Para Martinic y Pardo (2003), las escuelas eficaces, requieren de una buena relación entre docentes y estudiantes, donde las metas se definen de forma clara, junto al orden y disciplina. Además indica como imprescindible que el director genere espacios de reflexión y promueva la participación en las decisiones académicas a los diversos actores del centro educativo.

Las escuelas eficaces acentúan aquellos factores que hacen posible que los estudiantes obtengan mejores rendimientos académicos y que hacen a una escuela eficaz. No solo comparten la visión de proyecto educativo sino que además ejercen liderazgo directivo y educativo efectivo, cuentan con docentes con altas expectativas respecto a los logros académicos de sus alumnos, aprovechan al máximo los tiempos de trabajo escolar, disponen de sistemas de información y evaluación continua de sus estudiantes y suman un fuerte compromiso por parte de los padres.

A modo de síntesis Edmonds (1982), realizó una comparativa entre sus estudios con los resultados con otras investigaciones, resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces; como es un liderazgo fuerte de

parte del director del centro educativo, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza, así encontramos que:

- Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
- Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
- Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

En Reino Unido, se realizó un estudio representativo de las *escuelas eficaces* denominado *Quince mil horas (Fifteen Thousand Hours)*, dirigido por Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston y Smith (1979), a través del seguimiento de doce escuelas secundarias urbanas en Londres, por un periodo de cuatro años, esta investigación longitudinal cuyas variables de análisis fueron: los informes académicos de los estudiantes, razonamiento verbal, problemas de conductuales, trabajo de los padres al culminar la educación primaria, etc. Se halló que el rendimiento escolar estaba asociado a factores socio académicos y en el ámbito de la dirección a un fuerte liderazgo en la toma de decisiones que contempla la participación democrática por parte del director en el ámbito de la dirección organizacional.

Vale destacar que Vroom y Jago (1988), analizaron las conductas de liderazgo del director y sostienen que el enfoque de liderazgo, es similar

al descrito en su teoría situacional, denominado liderazgo participativo, en que las problemáticas del centro son compartidas, y posteriormente el director toma decisiones.

Por su parte, Carroll (1989), identificó cinco elementos que con probabilidad ejercen influencia en los resultados de aprendizaje:

- *La aptitud*, que determina la cantidad de tiempo que un estudiante necesita para aprender una tarea específica en condiciones óptimas de enseñanza y motivación;
- *La oportunidad de aprender*, entendida como la cantidad de tiempo que se dispone para el aprendizaje;
- *La perseverancia*, la cantidad de tiempo que el estudiante está dispuesto a dedicar al aprendizaje;
- *La calidad de la instrucción*, que, cuando es óptima aumenta el tiempo necesario para el aprendizaje.
- *La capacidad para entender la enseñanza*, que incluye la comprensión de la lengua y la aptitud para entender la índole de las tareas y los medios para realizarlas.

Si bien, estas características no determinan una enseñanza de alta calidad, se consideró como elemento clave el desempeño de los docentes (Stalling y Mohlman, 1981). Mediante la revisión de estudios realizada por Marchesi y Martín (1998), sobre los procesos escolares en la organización escolar, respecto a la función de liderazgo que ejerce el director de escuela, identificaron mayor cercanía al enfoque de liderazgo instructivo (como se puede observar en la figura 5).

Si bien, los estudios realizados en torno a eficacia escolar, demostraron que, en todo centro eficaz, se encuentra un liderazgo efectivo el que es ejercido por la figura del director (Sammons et al., 1995). El cual es considerado uno de factores de importancia sobre efectividad escolar, manifestado en un liderazgo instruccional de la dirección, de acuerdo con Marchesi y Martín (1998), los centros educativos que alcanzan buenos resultados, son aquellos en los que existe una estructura de gobierno, un liderazgo pedagógico asumido y coherente, como se puede apreciar en la siguiente figura.

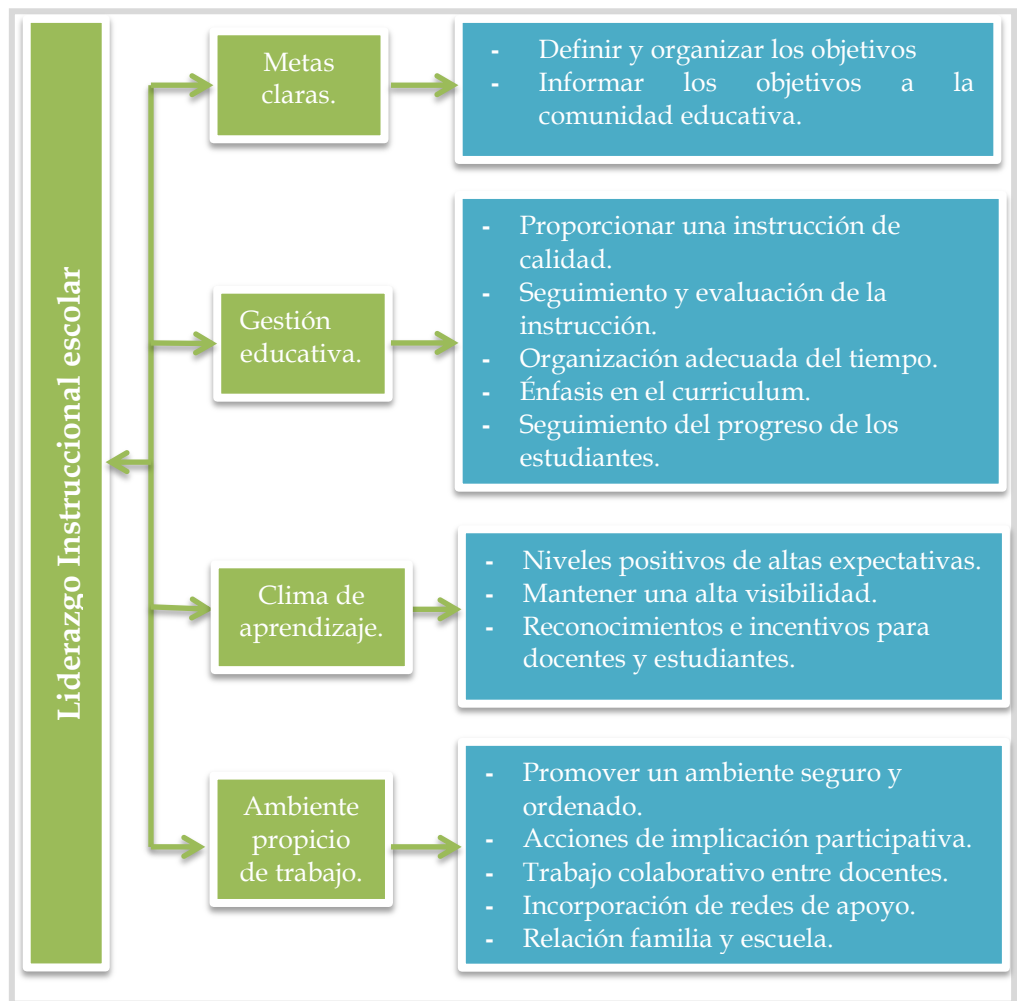


Figura 5: Liderazgo Instruccional. A partir de Marchesi y Martín (1998).

Para Scheerens (2004), las condiciones de las escuelas eficaces, que permiten mejorar la enseñanza, requiere de pertinencia y coherencia en el plan de estudios; el tiempo destinado a el aprendizaje; una enseñanza estructurada, con seguimiento, retroalimentación y reforzamiento; una atmósfera adecuada para el aprendizaje, es decir, en un entorno de respeto mutuo, orden y seguridad.

Según sostienen Adair (2009), y Maureira (2004 y 2006), el liderazgo efectivo influye de forma importante e indirecta, sobre la eficacia del centro educativo. Las escuelas eficaces se caracterizan por tener líderes con una visión clara de los fines del centro, que articula y comparte con los miembros de la comunidad educativa, además se identifican por tener una identidad, cultura y misión diferenciada (Bolívar, 1997). En la primera etapa, las investigaciones de la eficacia escolar centraron el análisis en la dirección y la figura del director, en quien se manifestaba el liderazgo del centro. En estudios posteriores, incorporaron otros actores que contribuyen al liderazgo del centro, concluyendo en modelos más comprensivos de eficacia escolar y el liderazgo, es la función principal del equipo de dirección.

Los estudios realizados por Purkey y Smith (1983), Levine y Lezotte (1990), Scheerens y Bosker (1997), Cotton (1995) y Sammons et al. (1995), sobre las condiciones prácticas que funcionan y permiten a los centros alcanzar la eficacia escolar se encuentra el liderazgo, la planificación del aprendizaje, evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, las expectativas, entre otras fueron sintetizadas en la tabla 3.

Tabla 3
Condiciones de mejora de la eficacia de la escuela

Purkey y Smith, 1983	Levine y Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman y Mortimore, 1995
- Liderazgo sólido	- Liderazgo excepcional	- Liderazgo educativo	- Gestión y organización de la escuela - Mejora del liderazgo y de la escuela, Liderazgo y planificación	- Liderazgo profesional
- Objetivos claros - en materia de competencias - básicas	- Hincapié en las - competencias de - aprendizaje - fundamentales		- Objetivos de planificación y - aprendizaje hace hincapié en el - aprendizaje en el conjunto de la - escuela	- Concentración en la enseñanza y - el aprendizaje
- Atmósfera de orden - Política orientada al - aprovechamiento escolar - Atmósfera de cooperación	- Atmósfera y cultura - productivas	- Presión para obtener buenos - resultados - Consenso - Planificación cooperativa - Atmósfera de orden	- Objetivos de planificación y - aprendizaje – Planificación y - elaboración del plan de estudios	- Visión y objetivos compartidos - Entorno de aprendizaje - Reforzamiento positivo
- Expectativas elevadas	- Expectativas elevadas	-	- Intensa interacción entre - docentes y alumnos	- Expectativas elevadas
- Evaluación frecuente	- Seguimiento adecuado	- Potencial de evaluación de la - escuela y Seguimiento de los - progresos de los alumnos	- Evaluación (a nivel de distrito, - escuela y clase)	- Seguimiento de los progresos
- Tiempo dedicado a las - tareas – Reforzamiento – - Agrupamiento por niveles	- Disposiciones eficaces - en materia de instrucción	- Enseñanza estructurada - Tiempo efectivo de aprendizaje - Posibilidades de aprender	- Gestión y organización de la clase, - instrucción	- Enseñanza intencional
- Formación en la escuela/ - perfeccionamiento del - personal	- Perfeccionamiento del - personal orientado a la - práctica		- Perfeccionamiento profesional - y aprendizaje colegiado	- Organización orientada - al aprendizaje
	- Participación destacada - de los padres	- Apoyo de los padres	- Participación de la comunidad - de padres	- Asociación escuela y hogar
		- Estímulos externos para - imprimir eficacia a la escuela - Características físicas y - materiales de la escuela - Experiencia de los docentes - Características del contexto de la - escuela	- Interacciones escolares distintas - Equidad - Programas especiales	- Derechos y responsabilidades - de los alumnos

Fuente: UNESCO (2004, p. 75).

3.2. Mejora de la escuela

El movimiento de Mejora de la escuela (*School Improvement Research*), surge en la década de los sesenta, y a diferencia de las escuelas eficaces que analiza los elementos determinantes, la mejora de la escuela examina la manera de realizar los cambios.

La filosofía detrás del movimiento de mejora de la escuela, se basa en un amplio conjunto de principios, donde la escuela debe ser el centro de las estrategias de cambio educativo; la escuela debe ser parte de la reforma y hacerla suya; la mejora exige una fuerte dinámica de grupo, autonomía de los docente y creación de capacidades; los procesos ascendentes de planificación de la educación y elaboración de los planes de estudio son los más eficaces (UNESCO, 2007).

En tanto, Stoll y Fink (1999) argumentan que es necesaria combinación entre eficacia y la mejora de las escuelas, manteniendo una cultura de colaboración, donde el liderazgo del director es clave para enfrentar los procesos de cambio, en los que están insertos los centros educativos:

- Determina su propia dirección.
- Orientado a la mejora del rendimiento académico del estudiante.
- Planifica y organiza los objetivos, así como las estrategias necesarias para su concreción.
- Liderazgo docente, centrado en el aprendizaje y la enseñanza.
- En base al paradigma de aprendizaje emergente.
- Proceso dinámico y continuo.
- Implicación y compromiso de la comunidad educativa, en consideración al contexto y la cultura.
- Seguimiento, evaluación del proceso y propuestas de mejora.

El enfoque amplió el concepto de calidad educativa, ya que genera condiciones internas en los centros para promover el desarrollo de la organización, pero no considera otros factores como el contexto de la escuela o los incentivos para desarrollar esas capacidades.

El Proyecto Internacional de Mejora de la escuela ISIP (*International School Improvement Project*), auspiciado por la OCDE a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) por los investigadores Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985), contempló la participación de 14 países entre 1982 y 1986. El objetivo fue capacitar organizativamente a los centros educativos para resolver sus dificultades de forma relativamente autónoma, acorde a las condiciones de aprendizaje y a las condiciones internas del centro educativo (figura 6). Sus resultados generaron gran interés internacional.

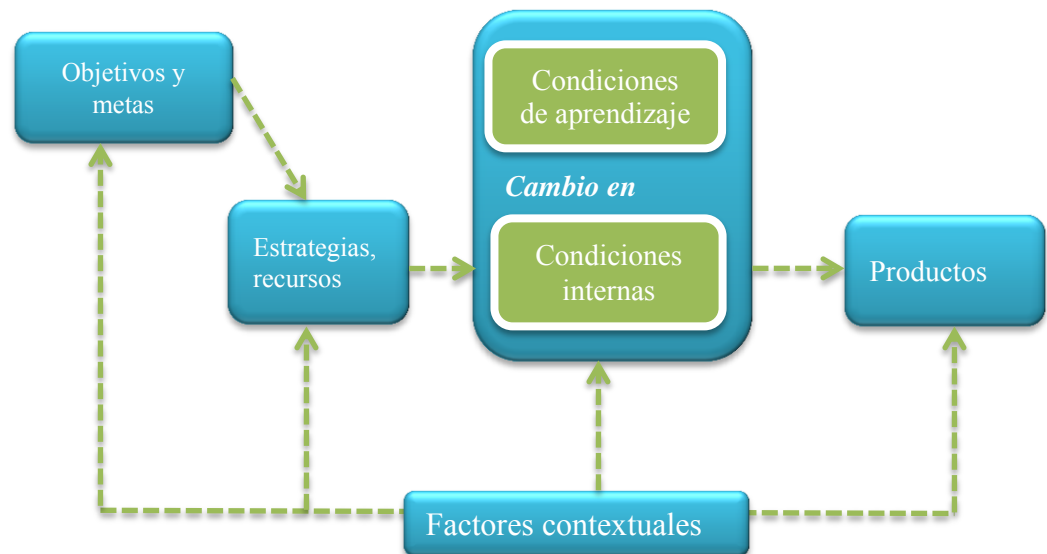


Figura 6: Modelo global de un proceso de mejora escolar según el ISIP. Fuente, Velzen et al. (1985, p. 259).

Algunos proyectos e investigaciones que han contribuido al desarrollo del movimiento de Mejora de las Escuelas y han tenido gran impacto son: *Halton Project*, en Canadá (Stoll y Fink, 1989); *Accelerated Schools Project*, en Stanford (Levin, 1998) con un enfoque integral del cambio escolar para la mejora de la escolarización de los niños en situación de riesgo; *Improving the Quality of Education For All*, en Inglaterra (Hopkins y Ainscow, 1993) fue un estudio colaborativo entre el Instituto de Educación de Cambrige, la Universidad de Nottingham y la autoridad educativa local, reconocido como un programa de gran prestigio, donde las escuelas eficaces proyectaron un incremento en los niveles de calidad y equidad de la educación, al propiciar las condiciones para una mejora sostenida (Ainscow et al., 2013; Hansen, 2007; Hopkins, 2008; Wikeley, Stoll y Lodge, 2002).

Otros estudios desarrollados en escuelas públicas, son *Schools Make a Difference* (Teddlie, 2009; Teddlie y Stringfield, 1993), donde se identificaron cinco elementos para la mejora del rendimiento: un enfoque en lo académico, un ambiente ordenado, monitoreo continuo del rendimiento de los estudiantes además de apoyo a los docentes, un liderazgo dinámico y persistente. Y finalmente *Success for All* (Slavin et al., 1996), en las escuelas públicas de Baltimore, focalizado en preescolares y kindergarten, con bajo rendimiento cuyo principal objetivo fue prevenir el fracaso escolar y entregar las adecuaciones necesarias o compensatorias para aprovechar el potencial de los estudiantes.

En el caso del proyecto *Improving the Quality of Education For All*, en base al enfoque de mejora de la escuela, el cual fue diseñado por Hopkins

(Hopkins y Ainscow, 1993), se conformó de tres dimensiones: la primera corresponde a la organización, contempló entre otros factores las disposiciones nacionales, la inspección escolar o demandas sociales, las que no están sujetas a transformaciones en corto plazo.

La dimensión estratégica, corresponde al vínculo entre las prioridades, estrategias y los resultados, de acuerdo con los autores esta dimensión es clave porque determina el área de prioridad para introducir acciones de mejora. Y la dimensión capacidad de construir, a partir de las condiciones internas de la escuela. Que, según argumenta Murillo (2003), el cambio cultural está por sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que conducen a la mejora en los resultados de los estudiantes.

Hopkins y Lagerweij, (1997) elaboraron un modelo para el análisis de la mejora de la escuela (figura 7), que define la interacción mutua entre todos los componentes. La capacidad de cambio, en el modelo es la capacidad de la escuela por aprender, mediante la interacción dinámica de todos los componentes así, “Los factores que influyen en el desarrollo de la escuela también determinan la posibilidad del cambio” (Murillo, 2003, p. 11).

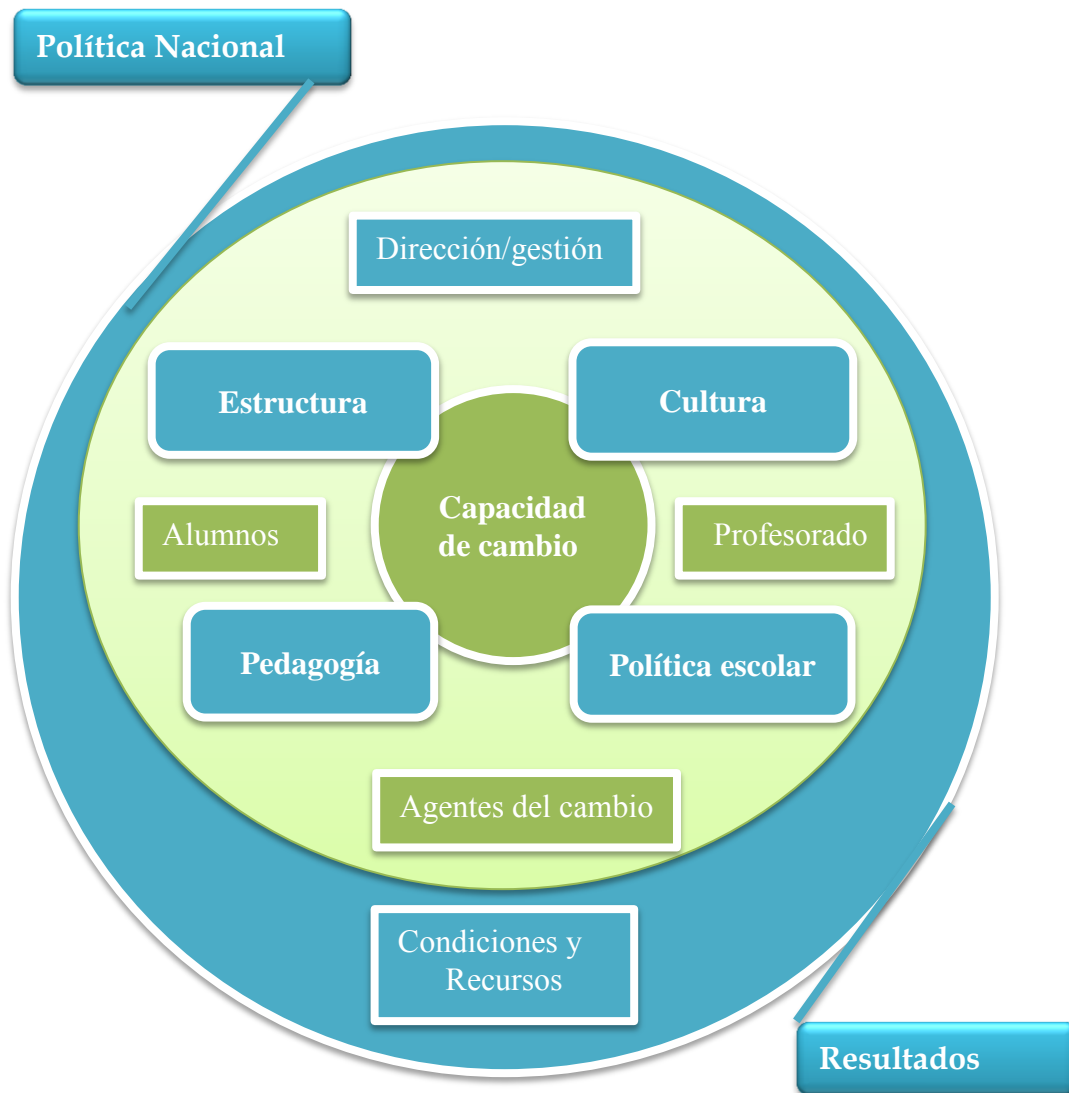


Figura 7: Marco para el análisis de la mejora escolar. En Hopkins y Lagerweij (1997, p. 84).

De acuerdo con el marco propuesto para el análisis de la mejora escolar, los autores (Hopkins y Lagerweij, 1997), sostienen que en la escuela, se congregan las capacidades de cambio de los líderes, para la planificación, la toma de decisiones, evaluación y comunicación del proceso. Es al interior de la escuela donde se producen las interacciones dinámicas entre: una política de innovación, las intervenciones del

director, la estructura organizativa de la escuela, la organización educativa (currículum y pedagogía), la cultura escolar, los docentes (valores y preocupaciones), estudiantes (antecedentes y nivel de desarrollo), resultados de los estudiantes, las condiciones (medios e instalaciones) y la escuela a nivel local y nacional (Murillo, 2003).

El movimiento de mejora de las escuelas, pretendía que el progreso se realizara a través de un cambio que afectar a todas las actividades educativas, por tanto, se entiende como "un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas" (Velzen et al., 1985, p. 48). No obstante, el objetivo de mejora de la calidad es compartido por otros movimientos como las Escuelas Eficaces y Reestructuración Escolar, pero con enfoques teóricos y metodológicos diferentes.

Cuando se toma al centro escolar para la innovación, ciertas características internas del centro (como metas compartidas o liderazgo) parecen estar en la base de la mejora (Hopkins y Ainscow, 1993), la mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, tendrá escasas posibilidades de alcanzar el éxito, deberá ser reconstruida, adaptada a sus condiciones internas que apoyen y permitan gestionar el cambio en los centros educativos.

Según Eisner (1998, p. 25), "cuando la estructura de la escuela entra en conflicto con nuestras aspiraciones o con las innovaciones que tenemos la esperanza de introducir, es muy probable que la estructura altere la

innovación o modifique la aspiración, y no lo contrario". Ya que los cambios que introduce el Estado, por medio de marcos reguladores son externas a la escuela y es esta la que termina por adaptarlas a su realidad. Esa es una de las principales dificultades que enfrentan las políticas educativas, ya que su diseño nacional responde a un teórico e ideológico, que no contempla las realidades locales de los centros, de los docentes o desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Cabe destacar argumentos como los de Bolívar (1997), donde los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero tienen que reflejar lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente).

La literatura señala que en la mejora de las escuelas, las tareas del liderazgo deben estar orientadas a promover el cambio, establecer redes de apoyo externo, actuar como agente de cambio y promueve las condiciones organizativas que posibilitan el desarrollo de la organización. Desde esta perspectiva el líder, contribuye con los elementos que le permiten al centro renovarse y establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar las tareas relevantes, para encontrar la forma que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico.

El movimiento de mejora de las escuelas recoge las características del líder, como articulador de la visión compartida del centro, acentuando la labor de los equipos directivos, el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro.

3.3. Restructuración escolar

Desde el informe *Una Nación Preparada (A Nation prepared)* de Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), donde se expone la necesidad de reestructurar los centros escolares, pero primordialmente rediseñar el tipo de conocimiento necesario para certificar su calidad. Este informe fue abordado en el Consejo Nacional de Estándares para la enseñanza profesional, para establecer estándares y prepara evaluaciones para las certificaciones del consejo. Hecho que conducen al desarrollo de iniciativas como las del Centro de Educación y Economía de la Universidad de Pittsburgh, en Estados Unidos de Norteamérica, con el proyecto Nuevos Estándares, que elaboró modelos de evaluación del desempeño, y la Coalición de Escuelas, donde se definen las cuestiones esenciales respecto a los conocimientos y las competencias educativas (Diez, 2002).

El movimiento por la reestructuración escolar, además refiere a cómo se pueden gestionar las escuelas en la actualidad, donde la responsabilidad del Estado en educación tiende a ser delegada a los propios centros, a los padres o a la iniciativa privada. Frente a esta situación Hargreaves (1994), ha explorado las consecuencias de los contextos cambiantes de nuestra modernidad tardía, que fuerzan a rediseñar el trabajo de los docentes y a reconvertir las escuelas.

En el caso de Tyack (1990), ha puesto de manifiesto los múltiples referentes prácticos a los que se aplica el concepto de reestructuración y sobre todo los múltiples referentes prácticos a los que se aplica, concluyendo que: "La gente considera reestructurar como un sinónimo del mecanismo mercantil de elección, o como profesionalismo y

capacitación docente, o como descentralización y gestión basada en la escuela” (p. 170).

Una significativa síntesis realizada por Bolívar (1997), sobre lo que significa la reestructuración escolar, incluye:

- Una gestión y toma de decisiones basada en el centro: Como estrategia de liderazgo compartido, junto a los docentes, puede favorecer las condiciones para el fortalecimiento del rol del director.

- Transformar los roles y el trabajo del profesorado: a través de capacitaciones con lemas de empoderamiento (*empowerment*), enfocados a capacitar y fortalecer la profesión docente, que promueve un sentido de compromiso en una misión compartida y de colaboración, a modo de involucrar a la comunidad en el desarrollo del centro educativo.

- Cambios en el gobierno escolar: “Como consecuencia de una descentralización política y administrativa la reestructuración conlleva alterar las estructuras de gobierno y organización en los centros, a menudo en paralelo a cambios postfordistas en la organización del trabajo en el mundo empresarial” (Bolívar, 1997, p. 35).

- Introducción de mecanismos neoliberales de mercado: el sistema educativo se ha reestructurado respecto de la eficiencia en base al modelo económico capitalista, neoliberal, donde los estudiantes, así como los padres y apoderados son los clientes, que han d

optar a los centros educativos, lo que involucra la competitividad entre los centros por la oferta y la demanda.

- Tal es el caso, que se han introducido nuevas modalidades para la diferenciación de los centros, “mecanismos que posibiliten la diferenciación del producto” (Bolívar, p. 36). Así como la identidad o los resultados de sus estudiantes, con la publicación de ranking.

Con el desarrollo del movimiento de la restructuración escolar, trajo consigo el desarrollo de los estándares en educación que para Proefriedt (2001, p. 8), “se va a traducir en medidas punitivas contra los niños más desfavorecidos del país”.

4. Calidad educativa y antecedentes internacionales

Sin duda que una educación de calidad es un factor que influye en el desarrollo socioeconómico de los países. Es así como políticos e investigadores aseguran que invertir en educación genera beneficios a la sociedad en diversos ámbitos y sobre todo en países con bajos ingresos (Creemers, Peters y Reynolds, 1989; Lockheed y Verspoo, 1991). Paralelamente frente a estos argumentos, se crearon sistemas de mediciones estandarizadas, para la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes. A continuación hemos identificado algunos modelos internacionales de calidad, para abordar la experiencia de Chile cuyo modelo, se crea a partir de la experiencia internacional de proyectos de calidad educativa, como se aprecia a continuación.

4.1. El caso de Suecia

Los cambios en la estructura del sistema educativo sueco, tuvo grandes modificaciones en la distribución de las responsabilidades a través de los programas de Autonomía de las autoridades locales en educación y la Capacitación Nacional de Directores de Escuela, los que tienen el objetivo de capacitar a los directores y para alcanzar los estándares definidos por la Autonomía de las autoridades locales en educación, modelo que surge en la década de los ochenta y noventa los que introdujeron una serie de reformas para alcanzar la descentralización, con una clara definición de las responsabilidades.

Hasta ese momento el Estado definía las normas, con la aplicación de estos programas se adoptó un enfoque basado en metas y resultados. Se entregó una amplia autonomía en la administración de los centros educativos a las autoridades locales dentro de un marco definido por el gobierno central (PREAL, 2010), esta definición quedó establecida:

4.2. A nivel central

El Parlamento decretó leyes y determinó el financiamiento de la educación. El Ministerio de Educación, Investigación y Cultura es el responsable de elaborar las leyes y las regula, fijando las metas nacionales a través de las orientaciones curriculares y el marco reglamentario para los centros educativos, dentro del cual operan los gobiernos municipales.

Agencias centrales, relativamente independientes, las que se encargan del cumplimiento de las leyes y del logro de las metas. Entre ellas están la Agencia Nacional para la Educación (Skolverket) y la Agencia para el Mejoramiento Escolar (Skolutveckling).

4.3. A Nivel Local

Le corresponde garantizar los estándares de calidad equivalentes para todos los centros educativos del país, constituido por 290 gobiernos municipales, que poseen las facultades en conformidad con la ley, para aprobar o rechazar nuevos centros educativos particulares, asimismo le corresponde administrar el financiamiento de los centros, responsabilidad que es compartida con el gobierno central.

Cada municipio elabora el plan de estudio, delimita los objetivos generales dentro del marco curricular definido por la Ley de Educación. Entrega informes sobre evaluación de los procesos y auditorias de calidad.

Transformaciones en el rol del director, quien asume el liderazgo pedagógico y la responsabilidad de los logros del centro. Las condiciones de trabajo y contratación de los docentes en los centros educativos públicos están estipulados en un marco determinado por el gobierno central y que le corresponde a los municipios administrar (Delannoy y Guzmán, 2009).

El Programa Nacional de capacitación de Directores de Escuela, lleva más de treinta años y Suecia, pone énfasis en la preparación del liderazgo de los directores de escuela, el programa es administrado y financiado por la Agencia Nacional de Educación, quienes definen las metas, contenido y cobertura se responsabiliza por el seguimiento y evaluación del programa, capacitan a todos los directores para satisfacer los estándares nacionales y es impartido por ocho universidades dirigido a directores que tengan más de dos años de experiencia. El

consejo escolar de cada escuela es la entidad que designa la capacitación de sus líderes, esta estrategia es considerada como un equilibrio entre lo centralizado y la descentralización que responde a las exigencias nacionales.

4.4. El caso de Reino Unido: Escocia

El modelo Desarrollo del Liderazgo Educacional, surge tras el acuerdo político entre el ejecutivo, las autoridades educacionales y el gremio docentes (*A Teaching Profession for the 21st Century*), que pone énfasis en el desarrollo profesional continuo de todos los docentes. A partir del año 2000 la mayoría de los nuevos directores deben capacitarse obligatoriamente, y del 2003 se estableció un marco para el desempeño del liderazgo escolar (*Continuing Professional Development for Educational Leaders*).

El Marco establece las competencias, habilidades profesionales y personales en cada nivel de liderazgo, promueve el desarrollo profesional a través de cuatro niveles y ofrece una estructura de administración escolar (Pont, Nusch y Hunter, 2008), las que incluye:

- Liderazgo de proyecto para docentes que toman responsabilidades en la conducción de proyectos a pequeña escala.
- Liderazgo de equipo para docentes que, además de conducir proyectos de alcance reducido, lideran equipos permanentes de docentes, o grupos de trabajo, oportunidad que puede ser relevante para aspirantes de director o directores principiantes.
- Liderazgo escolar para docentes que encabezan proyectos y equipos y que buscan mayor influencia o liderazgo en el establecimiento. Está dirigido también a docentes o jefes de

docencia que aspiran a la membresía de un equipo de liderazgo de nivel *Senior* a la dirección de escuela, o entidades especializadas en Liderazgo escolar (*Standard for Headship*, en el caso de Escocia).

- Liderazgo estratégico, para docentes que además de las actividades y compromisos involucrados en los niveles precedentes, tienen responsabilidades de conducción de un establecimiento o están encabezando iniciativas estratégicas a nivel local o nacional.

Además Escocia cuenta con el Programa de Calificación para el Liderazgo (*Scottish Qualification for Headship Programme*), cuyo propósito es la capacitación de los futuros directores, desarrollando las competencias que exige el Estándar para el Liderazgo en Escocia, el que tiene como propósito capacitar a los futuros directores de centros escolares, designados por los Estándares para el Liderazgo de Escocia, entidad que especifica los valores profesionales, funciones administrativas y habilidades profesionales de un director competente. Iniciado en forma experimental en 1998 e implementado a partir del año 2000. El programa atiende a docentes con 5 o más años de experiencia que estén registrados en el *General Teaching Council* (Borthwick, 2008).

4.5. El caso de Reino Unido: Inglaterra

El sistema educativo inglés establece relaciones claras de responsabilidad de los distintos actores del sistema y define con precisión las consecuencias del incumplimiento, tiene un alto grado de autonomía, gracias a la Reforma de Autonomía Escolar desde 1988 (Delannoy y Guzmán, 2009).

El rol y las responsabilidades de las autoridades ha sido redefinido en varias oportunidades, con las reformas de 1998 y 2007 (Schools Standards and Framework Act 1998; Schools: Building on Success, 2001; Higher Standards, Better Schools for All, 2005), estas normativas han contribuido a una mayor diversidad y autonomía en la gestión escolar, con un incremento en las responsabilidades de las autoridades locales en el apoyo al mejoramiento del desempeño de la escuela (National Foundation for Educational Research, 2007).

En Inglaterra, existen directores que trabajan en calidad de experto y guía con su conocimiento y experiencia a otros centros, formando parte de programas que desarrollan un liderazgo sistemático de los directores, con el objetivo que éstos sean líderes activos y eficaces; programas como Líder Consultor, Socios para la mejora (SIP) y Líderes Nacionales de Educación (NLE).

Otras acciones que aportan a la mejora, la constituye El Programa Construyendo Escuelas para el Futuro, que entrega fondos adicionales a las autoridades locales y a las escuelas para apoyar las necesidades especiales y escuelas extendidas, entre otras; La *Qualification & Currículo Agency*, encargada de regular y modernizar el currículo, las evaluaciones, exámenes y calificaciones y la *Office for Standards in Education, OFSTED*, encargada de fiscalizar la implementación del currículo en los centros educativos mediante visitas cada 3 o 4 años, donde monitorea la calidad centrada en el estudiante y en sus logros (Delannoy y Guzmán, 2009).

El objetivo principal de OFSTED, es la función de supervisión o inspección de las Escuelas establecida en 1992, que separó las funciones de inspección del gobierno. Desarrolló evaluaciones anuales del desempeño de las escuelas sobre la base de datos oficiales, con el propósito de ofrecer una evaluación independiente y externa de la calidad de la educación y el logro de estándares de funcionamiento en las escuelas. Los resultados indicaron que la inspección contribuyó a implementar el currículo nacional y el desarrollo de estrategias educativas diseñadas en Inglaterra (National Union of Teachers, 2010; Machin y Vignoles, 2005).

4.6. El caso de Nueva Zelanda

La educación neozelandesa mantiene una constante atención y revisión para satisfacer adecuadamente las necesidades educativas, estableciendo estándares profesionales para los directores, los que forman parte de la estructura reglamentaria, fueron desarrollados por el Ministerio de Educación con el fin de asegurar la dirección y administración de los centros educativos, a cargo de profesionales de alta calidad. Además los docentes complementan su desempeño con las Directrices Nacionales de Administración (NAGS), que establece la reglamentación acerca del curriculum, la enseñanza y la evaluación, el personal, las finanzas, entre otras.

Entre las políticas educacionales hay un enfoque específico para cada nivel: preescolar, escolar y superior, el que hace una clara distinción entre institutos de capacitación, organismos politécnicos y universidades. La base de la calidad de la educación en Nueva Zelanda, se compone de tres elementos: Constantes Auditorías a los procesos y al personal. Auditorías que abarcan desde el preescolar hasta la educación superior, sobre funcionamiento de los centros sin excepción sean estos públicos o

privados, para hacer público su desempeño a nivel de estudiantes, docentes, directivos, administrativos para introducir medidas de mejora o mantener el buen rendimiento para la próxima evaluación; acceso a la educación y recursos educativos (Darlow, 2011).

El estado promueve la educación preescolar, pero no la obligatoriedad entrega un subsidio no discriminatorio para todos los niños del país, de 20 horas a la semana. La educación escolar es gratuita (excepto la privada), y la educación superior está fuertemente subsidiada; y la búsqueda constante para mejorar el rendimiento. Por medio de procesos de revisión y perfeccionamiento constante de los docentes y directivos, como parte del plan estratégico para contar con profesionales altamente cualificados en todos los sectores de la educación (Ministry of Education, 2010).

4.7. El caso de Finlandia

Finlandia destaca en las evaluaciones internacionales por los excelentes resultados académicos de sus estudiantes, donde se evidencia la eficacia de su sistema educativo. Los cambios ocurridos en la Unión Soviética a principios de los años noventa ocasionaron una aguda crisis económica en Finlandia: el PIB experimentó un descenso del 14% y el desempleo alcanzó un 20%. Sin embargo, en 2003 la competitividad económica del país ya se había restaurado. De acuerdo con el ministerio de Educación, al parecer, los conocimientos (en particular la educación, la investigación y desarrollo), constituyeron una función importante en esa recuperación (Ministry of Education and Culture, 2010).

En Finlandia, mayor autonomía de las escuelas generó la creación de redes horizontales en las escuelas, además de la asistencia de expertos

especializados (Hopkins, 2007 y UNESCO, 2003). Se sustenta también, en la descentralización que caracteriza el sistema educativo finlandés: fuerte rol desempeñado por los municipios locales, incluyendo la asignación presupuestaria en educación, salud y servicios sociales, diseño y planificación curricular de las escuelas y la municipalidad, definición de criterios de nombramiento de directores de centros y desarrollo de auto evaluaciones.

En cuanto a la evaluación conjunta del centro, del desempeño docente, donde los líderes escolares son responsables de la selección de los docentes, no existe ningún sistema externo de evaluación docente, porque existe confianza en su profesionalidad y competencias. La evaluación docente es un proceso más de la evaluación global del centro, impulsado por el Estado para fomentar procesos de autoevaluación y la optimización profesional (Isoré, 2009).

El liderazgo sistémico involucró una política subsidiaria: en el marco de una visión compartida, dentro de las disposiciones legales y estructuras de financiamiento, las decisiones son tomadas por quienes son más capaces de asegurar su implementación en la práctica (Hargreaves y Fink, 2008). Siguiendo a Döbert, Klieme y Stroka (2004), uno de los factores asociado al éxito de los programas, es la calidad de sus docentes, porque cuenta con un extraordinario proceso de selección y formación docentes de educación primaria y secundaria. Además, la carrera goza de gran prestigio en la sociedad y entre los jóvenes. En una cultura de confianza, cooperación y responsabilidad que caracteriza al sistema educativo y a la sociedad finlandesa, se constituyen en otro factor que permite ampliar la participación y el empoderamiento.

4.8. El caso de la República de Corea

El sistema educativo coreano ha sido fuertemente centralizado, la administración de la educación recae en tres niveles de autoridades: el Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos, los supervisores de educación a nivel metropolitano y provincial, y los consejos por distrito de educación a nivel local.

Korean Educational Development Institute (KEDI), realiza la revisión del currículo dándole una orientación humanista al poner en el centro la persona como un todo. En 2007 se realizó una nueva revisión del curriculum, una de las características más relevantes del cambio de un sistema cerrado a uno abierto. Para asegurar la calidad del currículo se establecieron pruebas de logros a los estudiantes, evaluación a las escuelas e instituciones educativas, evaluación de la organización e implementación del currículo, aplicadas regularmente a nivel nacional.

Esta prueba estandarizada fue desarrollada por el Ministerio de Educación en el año 2002, considerada una forma de rendición de cuenta de las escuelas denominada BSAT (Basic Scholastic Ability Test), es una de estas pruebas y evalúa al mismo tiempo estudiantes y profesores respecto a los estándares del currículo nacional (Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2010). El Institute for Curriculum and Evaluation (KICE), cumple el rol de inspección junto al Ministerio de Educación en la revisión del currículo y textos escolares. Además es responsable de investigaciones relacionadas con la aplicación del currículo y desde 1996, se implementó un sistema de monitoreo sistemático. En tanto, Teregi (2009), señala como factor importante de los sistemas educativos, un alto nivel de formación profesional de los docentes.

5. Rendición de cuentas en el ámbito educacional a niveles internacionales

La rendición de cuentas es realizada para evaluar la calidad de los centros, el desempeño de los directivos y la calidad de los profesionales docentes y el rendimiento de sus estudiantes, a continuación se exponen algunos de los procesos desarrollados a nivel internacional.

Nueva Zelanda se creó la agencia estatal Oficina de Revisión Escolar (ERO), encargada de evaluar y considerar las autoevaluaciones de las escuelas. Está estructurado en cuatro áreas: logros de aprendizaje, involucramiento de los estudiantes con el aprendizaje, curriculum (conocimiento, competencias y valores) y el gobierno, finalmente gestión escolar. Ero debe dar cuenta al propio ministro de ambas carteras, Ministerio de Educación y Ministerio a cargo de ERO (Ministry of Education, 2010).

En Escocia en el año 2001, se desarrolló el programa *Una Profesión Docente para el siglo XXI (A Teaching Profession for the 21 st Century)*. En base a un enfoque de liderazgo distribuido en las responsabilidades y labores de los Directivos y docentes principales.

El caso de Corea, a través de KEDI, el Instituto de Desarrollo de la Educación en Korea fundada en 1972, es líder en investigación sobre política educativa y planificación, determinando los estándares de rendimiento nacional en el ámbito administrativo, respecto al curriculum, evaluación, supervisión, convivencia de los padres y apoyo a la formación profesional.

En Inglaterra, la organización independiente (OFSTED) que responde de forma directa al congreso y faculta las evaluaciones nacionales a un regulador semindependiente (QCA). Mientras que en Hong Kong, se creó la agencia de inspección escolar independiente del Estado a las que los centros escolares deben rendir cuenta.

Para Mulford (2006), en muchos países industrializados se reconoce la importancia de promover las competencias de liderazgo y se manifiesta en instituciones especializadas y programas como:

- National College for School Leadership (*Reino Unido*),
- El National Institute for Quality Teaching and School Leadership (*Australia*),
- El Proyecto Internacional de Investigación sobre buen liderazgo en la escuela, por el Instituto de estudios sobre la educación de la Universidad de Toronto (*Canadá*).

En el caso de Irlanda del Norte, Fitzpatrick (2007), citado por Pont et al. (2008, p. 121), argumenta que “En 1999 se introdujo (...) la Cualificación Profesional para la Dirección (...) como parte de una reforma de mejora escolar”, entre sus funciones le corresponde definir los requisitos, objetivos y desarrollaron los estándares Nacionales para los Directores en el 2005. Donde se puntualizan los requisitos, objetivos y descripción de los líderes escolares.

En Dinamarca, el año 2003 el Ministerio de Educación junto a las organizaciones de directores, define los requisitos, condiciones, criterios generales y colectivos para el liderazgo de las instituciones y está estructurado por cinco áreas, siendo estas liderazgo general; liderazgo

en políticas educativas; liderazgo pedagógico y académico; liderazgo administrativo y financiero; y liderazgo en políticas personales (EURYDICE, 2008). Además el director, es respaldado por el *Senior Leadership Team* (SLT), organismo que tiene autoridad delegada para las áreas de trabajo de los centros educativo. Entre sus miembros SLT, cuenta con algunos profesionales que no son docentes, pero tienen responsabilidad en otros aspectos de las actividades, como las finanzas del centro escolar.

Las investigaciones han demostrado que los líderes escolares, pueden influir en el rendimiento de la escuela y de los alumnos si se les entrega autonomía en la toma de decisiones importantes (Pont et al., 2008).

5.1. Mediciones internacionales de calidad educativa

Una de las formas en que los países rinden cuenta sobre la calidad de su sistema educativo, son las evaluaciones o pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, proceso del cual Chile no es ajeno, a modo de ejemplo su participación en PISA comenzó el año 2001 y se mantiene hasta la fecha. De acuerdo con Schleicher (2006, p. 11) “los métodos empleados en los países de la OCDE incluyen diferentes formas de evaluación externa o inspección, y el control de calidad y la autoevaluación de los propios centros de enseñanza”. Entre los principales sistemas de medición internacional se encuentra TIMSS, PISA, SACMEQ y LLECE, como se indican a continuación:

- *TIMSS*: Próximos al año 2000 cerca de cincuenta países comenzaron a formar parte de evaluaciones internacionales en matemáticas y ciencias, hoy denominado International Mathematics and Science Study (TIMSS).

- OCDE: El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), de 15 años, proceso realizado cada tres años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales, creado por la OCDE en 1998, en la actualidad participan 67 países.
- SACMEQ: El Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), que desde su primer estudio en Zimbabwe en 1991 se ha extendido a 15 países.
- LLECE: El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO creado en 1997 y abarca 16 países.

Las mediciones estandarizadas, son la vía utilizada por los países para determinar la calidad de la educación, no obstante autores como Gómez (2004), sostiene que en zonas distantes (e.g. Escuelas rurales), es la única forma en que el estado se hace presente, además propone medir la calidad en términos de contribución de la escuela al desarrollo de la comunidad. A continuación, en la siguiente tabla, se puede observar que en la década del ochenta se implementaron modelos de medición estandarizadas en América Latina.

Tabla 4
Sistemas de evaluación en Latinoamérica

SIGLAS	PAÍSES	ORGANISMO DE EVALUACIÓN
APRENDO	Ecuador 1994	Sistema de Medición de Logros Académicos.
IIMEC	Costa Rica 1986	Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación.
SABE	El Salvador 1998	Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación.
SABER	Colombia 1997	Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa.
SAEB	Brasil 1990	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica.
SECE	Cuba 1996	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación.
SIMCE	Chile 1982	Sistema de Medición de la Calidad de Educación.
SIMECAL	Bolivia 1996	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa.
SINEC	Argentina 1993	Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa.
SNEE	México	Sistema de Evaluación de la Educación.
SNEPE	Paraguay 1995	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo.
ONE	Argentina 1993	Los Operativos Nacionales de Evaluación.
SNEPE	Paraguay 1995	El Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo.

Fuente: Elaboración propia.

6. El imperativo de la calidad

El informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), en el mundo, manifestó la importancia de alcanzar una Educación Para Todos y que esta fuese de calidad. A través de investigaciones internacionales cuantitativas y cualitativas sobre once países Bangladesh, Brasil, Chile, Egipto, Senegal, Sudáfrica y Sri Lanka, sin embargo destacamos cuatro de ellos, *Canadá, Cuba, Finlandia y República de Corea*, los que han alcanzado altos niveles de calidad de la educación en el caso de Cuba y República de Corea, llevan los últimos dos o tres decenios con excelentes resultados en las evaluaciones internacionales, “el primero porque está firmemente convencido de que la educación le ayuda a cumplir los objetivos de la Revolución de 1959 y el segundo porque considera que la educación es una de las bases fundamentales de su expansión económica de la posguerra” (UNESCO, 2004, p. 55).

Como ya se ha planteado *Finlandia*, es un país con un sistema educativo de sólida tradición en su población, en contraste a *Canadá* donde ocurre una situación particular, los hijos de inmigrantes obtienen mejores resultados en las evaluaciones, con relación a otros países. De acuerdo a Välijärvi et al. (2007), citado por UNESCO (2004), la diferencia en el aprovechamiento escolar de los estudiantes es muy reducida, al igual que la influencia del origen social en los resultados. En Canadá, se considera que la inmigración ha sido uno de los factores clave del desarrollo socioeconómico, se estima que la educación es el motor de la edificación de la nación.

El informe destaca los importantes progresos realizados hacia la paridad entre géneros, o los que ya se han conseguido, y los aquellos logros por

mejorar la calidad de la educación en términos de resultados del aprendizaje, aunque esos esfuerzos todavía no se hayan plasmado en progresos notables y mensurables en todos los casos.

Según el informe de Educación Para Todos, países como Senegal y Bangladesh son los más pobres de esos países, para ellos, el problema principal estriba en reducir el déficit de escolarización en la enseñanza primaria y tratar al mismo tiempo de mejorar su calidad (UNESCO, 2004). Además sostiene que en Sri Lanka y Egipto, la educación primaria universal está a punto de concretarse, donde la selección de las estrategias para mejorar la calidad comprenden una intensificación de las consultas con la sociedad civil acerca de las reformas nacionales (Sri Lanka) y un enfoque empresarial (Egipto). En el caso de Sudáfrica, la equidad ha sido el motor del desarrollo educativo en el último decenio. En tanto Brasil y Chile, son considerados países que se encuentran en el umbral de la industrialización y tienen por objetivo seguir mejorando la educación con grandes proyectos (Brasil) o importantes inversiones financieras (Chile).

Para Wade y Bruton (1994) y el Banco Mundial (1995), países como Hong Kong, República de Corea, Singapur y Taiwán, han experimentado un acelerado desarrollo económico, producto de políticas macroeconómicas, aumento de inversión pública en infraestructuras sociales y en especial en la educación. Esta inversión ha se ve reflejado en el incremento de los resultados obtenidos en las mediciones internacionales, en los últimos años.

Las características comunes entre *Canadá, Cuba, Finlandia y República de Corea*, se encuentran “una gran estima por la profesión docente, con una sólida formación inicial y condiciones de admisión relativamente estrictas, un sistema bien desarrollado de formación permanente y una serie de mecanismos de aprendizaje mutuo y apoyo a los profesores” (UNESCO, 2004, p. 52). Otro aspecto a considerar es la continuidad de las políticas educativas, cuando se posee conocimiento sobre la educación resulta difícil que los gobiernos puedan introducir modificaciones dramáticas y además cuenta con el compromiso público de la educación.

7. Modelo de calidad de la gestión escolar

Como hemos informado en las temáticas anteriores, estas configuran la base del modelo chileno de aseguramiento de la calidad. El Ministerio de Educación a partir de su experiencia y las investigaciones realizadas en el campo de la gestión escolar, desarrolló el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, modelo orientado a generar las capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir de su propia identidad. En el actual contexto educativo, Chile ha avanzado hacia el logro de altos niveles de cobertura escolar (Ministerio de Educación, 2005).

A continuación nos centraremos en conocer y profundizar el modelo, desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile, quien consideró para su génesis las experiencias internacionales. En primer lugar señalar que el Modelo de Gestión Escolar no hace diferencias entre los centros por titularidad o nivel de enseñanza, si no que identifica ámbitos para

que los centros puedan mejorar de forma continua y obtener buenos resultados y alcanzar los estándares esperados.

El Ministerio de Educación establece tres dimensiones; institucionales, de aprendizaje y satisfacción de la comunidad escolar, dimensiones que influyen en la generación de resultados significativos de los centros escolares por medio de una gestión rigurosa y profesional. Es normativa, ya que ofrece un marco de calidad para los procesos de gestión de los centros. Establece de forma clara las metas que se han de alcanzar, los estándares, sino que procesos de mejoramiento y una reflexión sobre las propias prácticas, y transformacional, por la disposición de los miembros de la comunidad educativa al evaluar e implementar programas de mejora (Navarro, 2007).

En definitiva, el Ministerio de Educación define que el *sentido* y *orientación* del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, como un proceso de mejoramiento que permite lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes, cuyas características son:

- Identifica procesos significativos posibles de abordar desde la práctica de cada centro reconociendo, valorando y promoviendo la diversidad de los centros para aplicarlos a su contexto, cultura e historia particular.
- Promueve el mejoramiento continuo a través del incremento de la calidad de los procesos de gestión y de sus resultados.
- Promueve la responsabilidad de los centros y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados alcanzados (Ministerio de Educación, 2005a).

7.1. Áreas y dimensiones

El Modelo de Gestión Escolar se compone de Áreas y Dimensiones, las Áreas son el ámbito clave de la gestión de los establecimientos educacionales. Este modelo propone cinco áreas de las cuales cuatro son de proceso: *Gestión Curricular*, que es el área central del Modelo ya que aquí se encuentran los principales procesos del establecimiento educacional, el área de *Liderazgo*, que impulsa, conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa, el área de *Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes*, y el área de *Recursos*, que se orienta a la generación de condiciones que permiten la implementación de la propuesta curricular de los centro educativos y un área de *Resultados*, que determina el impacto de las áreas que expresan el contenido técnico.

De acuerdo a la descripción realizada por el Ministerio de Educación el modelo está conformado por las siguientes áreas:

- Liderazgo.
- Gestión Curricular.
- Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes.
- Recursos.
- Resultados.

7.2. Área de liderazgo

Esta área comprende procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. El área de Liderazgo se conforma de cuatro dimensiones (Ministerio de Educación, 2005a):

- **Visión Estratégica y Planificación:** Realización de prácticas de planificación en los centros educativos que favorecen el logro de los objetivos y metas institucionales.
- **Conducción:** El equipo directivo debe asegurar prácticas coordinadas de los involucrados en la comunidad educativa, en función del logro de los objetivos y metas institucionales.
- **Alianzas Estratégicas:** Prácticas que aseguran la articulación del centro y el contexto
- **Información y Análisis:** Prácticas realizadas en el establecimiento para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública

7.3. Área de gestión curricular

El área de Gestión Curricular contempla todas las prácticas realizadas en los centros educativos que permiten la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular, hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se compone de cuatro dimensiones (Ministerio de Educación, 2005a):

- **Organización Curricular:** Son todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada tanto con el Marco Curricular como con las Bases Curriculares (Educación Parvularia) atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.
- **Preparación de la enseñanza:** Acciones realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.

- ***Acción Docente en el Aula:*** Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ***Evaluación de la Implementación Curricular:*** identificar prácticas del centro escolar para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular; así como realizar los ajustes necesarios.

7.4. Área de convivencia y apoyo a los estudiantes

En esta área convergen aquellas acciones que realizadas en los centro para considerar las diferencias individuales de la comunidad educativa y promover la convivencia, proporcionando un ambiente propicio para el aprendizaje y se compone por dos dimensiones (Ministerio de Educación, 2005a):

- ***Convivencia Escolar:*** Prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar que la interacción de los actores de la comunidad educativa se dé en un ambiente adecuado para el aprendizaje de los estudiantes.
- ***Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes:*** Incluye las acciones realizadas en los centros que contribuyen en el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes.

7.5. Área de recursos

El área de Recursos incluye todas prácticas realizadas en los centros educativos para asegurar tanto el desarrollo de docentes y asistentes de educación como la organización y optimización de los recursos en

función del logro de los objetivos y metas institucionales, y esta área se compone de las siguientes dos dimensiones (Navarro, 2007):

- **Recursos Humanos:** Son las prácticas realizadas en los centros que procuran el desarrollo profesional del personal docente y asistente de educación en coherencia con el logro de metas institucionales.
- **Recursos Financieros:** Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar la utilización eficiente tanto de los recursos financieros como de la infraestructura en función del logro de objetivos y metas institucionales.

7.6. Área de resultados

El área de Resultados incluye datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales. Y considera tres dimensiones (Ministerio de Educación, 2005a):

- **Logros de Aprendizaje:** Datos del centro referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en el Marco Curricular.
- **Logros Institucionales:** Datos de centro referidos al logro de metas institucionales.
- **Satisfacción de la Comunidad Educativa:** Datos del centro que muestran niveles de satisfacción de los diversos actores de la comunidad educativa.

Como se expuso con anterioridad, el modelo de Calidad de la Gestión Escolar entrega los lineamientos para el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar como son el Marco para la Buena Dirección, el Marco para la Buena Enseñanza y SACGE (Ministerio de Educación, 2005a, 2005b y 2003).

8. Marco para la Buena Dirección (MBD)

Entre los años 2003 y 2004, se estipularon los estándares que definen el rol del director, la base se estructuró a partir de las experiencias internacionales, además de la consulta nacional realizada al Colegio de Profesores, la Asociación de Directores y la asociación de Directores de Establecimientos Municipales. El acuerdo se plasmó en un marco regulatorio (MBD), un modelo que define el rol de los directores de centros escolares en Chile, el que fija los estándares para el desarrollo profesional, evaluación del desempeño de docentes directivos y técnico pedagógico, donde se destaca el rol profesional de los docentes directivos.

A través de modificaciones al Proyecto de Jornada Escolar Completa (Ministerio de Educación, 2011a), respecto a las atribuciones y funciones de los directores de centros educativos, por primera vez, se estableció de forma clara su responsabilidad para conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con facultades en lo pedagógico, administrativo y financiero (Ministerio de Educación, 2005b). Según Ley N° 19.464 (Ministerio de Educación, 1996), el Marco para la Buena Dirección, señala las atribuciones de los directores en tres áreas:

8.1. Ámbito pedagógico

- Expresar, ejecutar el seguimiento y valorar las metas del establecimiento, así como las estrategias e implementación de los programas de estudio.
- Organizar y orientar el desarrollo de acciones de trabajo técnico pedagógico de los docentes del establecimiento.

- Establecer y promover adecuados canales de comunicación entre el centro educativo, los padres y apoderados, respecto al progreso de sus hijos.

8.2. Ámbito administrativo

- Corresponde a la organización del trabajo de los docentes, del personal del establecimiento educacional, también la supervisión del mismo.
- Designar el personal docente, los profesionales reemplazantes y sus condiciones de contrato, de acuerdo a la Ley N° 19.464.
- Le corresponde promover una adecuada convivencia en el establecimiento educativo entre los directivos, docentes y personal docente.

8.3. Ámbito financiero

Según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410), la cual es modificada por Ley N° 19.979 determinó que le corresponde la administración de los recursos, en cuanto a:

A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por Municipalidades o Corporaciones Municipales de Educación, los alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Consejo Municipal (Ministerio de Educación, 2011a).

Si bien, mediante esta iniciativa el Ministerio de Educación a través del Marco para la Buena Dirección, promueve orientar el desarrollo

profesional de los directores de centros educativos en ejercicio, de igual modo, entregar directrices para aquellos docentes que aspiran acceder a dicho cargo.

8.4. Ámbitos del Marco para la Buena Dirección

El marco se estructuró en cuatro ámbitos o áreas de acción directiva para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo, siendo estas: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia. Además define las competencias para la buena dirección, el Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnico pedagógicas en la actualidad que es ejercer el liderazgo y la gestión del establecimiento educativo, cuyo fin es obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa.

8.5. Ámbito de liderazgo

El Marco para la Buena Dirección señala que el ámbito de liderazgo, es fundamental para la gestión escolar ya que incorpora habilidades y competencias directivas que dan las directrices al proyecto educativo de la organización educativa. Los criterios en este ámbito son (Ministerio de Educación, 2005b, p. 12):

- El director y equipo directivo son los que deben ejercer liderazgo y administrar el cambio al interior de la escuela.
- El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores.
- El director y equipo directivo deben asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.

- El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.
- El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.

Para orientar efectivamente las acciones de profesores, estudiantes y apoderados, debe existir una visión compartida en torno al Proyecto Educativo Institucional. El director y equipo directivo, deben procurar una formulación participativa del proyecto educativo institucional junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos.

8.6. Ámbito de gestión curricular

La Gestión Curricular se considera el ámbito central del Marco para la Buena Dirección, define los estándares y competencias necesarias para que el director pueda asegurar el aprendizaje efectivo de sus estudiantes, del mismo modo que contempla su propia cultura y el Proyecto Educativo Institucional.

El Marco para la Buena Dirección, establece orientaciones para la delineación, organización, ordenación y valoración de los procesos institucionales en la implementación curricular en el aula, así como asegurar el control de calidad sobre las estrategias de enseñanza, el monitoreo y evaluación de la implementación del currículum (Agencia de Educación, 2013). Los cuatro criterios en este ámbito son:

- Le corresponde al director y al equipo directivo, el adecuado conocimiento el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación y marcos curriculares de los niveles educativos.

- Le corresponde al director y al equipo directivo, organizar de forma eficiente el tiempo en el cumplimiento curricular en aula.
- Le corresponde al director y al equipo directivo, establecer unidades para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- Le corresponde al director y al equipo directivo, asegurar el monitoreo y valoración de la implementación curricular, de los resultados de aprendizaje con relación al Proyecto Educativo Institucional (Ministerio de Educación, 2005b).

8.7. Ámbito de gestión de recursos

En cuanto a la gestión de recursos, le corresponde al director la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios que permitan el logro de las metas definidas por el centro educativo. Respecto a la gestión de personas, son las acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

Respecto a la gestión de recursos materiales y financieros, al director le corresponde la obtención de recursos, la pertinente administración para contribuir a fomentar actividades de enseñanza, alcanzar los resultados de la institución, pero sobre todo, el principal foco está centrado en alcanzar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a (Ministerio de Educación, 2005b):

- El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo

institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.
- El director y equipo directivo motivan, apoyan y administran el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.
- El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

Del mismo modo, deben garantizar evaluaciones sistemáticas del personal que permita tener una visión respecto a su evolución en un periodo determinado y que estén orientadas al perfeccionamiento. MBD, señala que en el proceso de evaluación el director y el equipo directivo deben canalizar la percepción de la comunidad educativa, acerca del desempeño del personal docente del establecimiento educacional.

8.8. Ámbito de gestión del clima organizacional y convivencia

En el ámbito de la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, el rol del director tiene gran relevancia en la generación de un clima organizacional adecuado para potenciar el proyecto educativo y el logro de aprendizaje de los estudiantes. El director y el equipo directivo, deben promover acciones de colaboración al interior del centro

educativo, así como establecer redes de apoyo con el entorno. Los cinco criterios en el ámbito son (Ministerio de Educación, 2005b, p. 13):

- El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.
- El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.
- El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.
- El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.
- El director y equipo directivo informan a la comunidad y al sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

En esta estructura, el Ámbito de Liderazgo considera actitudes y competencias directivas que contribuyen al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes y se constituye en el motor del Marco para la Buena Dirección (Ministerio de Educación, 2005b). Los criterios indican en cada ámbito de acción, las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para un destacado desempeño directivo.

8.9. Aplicaciones

El Marco para la Buena Dirección define un conjunto de dominios y criterios sobre los cuales debe centrarse el desarrollo profesional. Es un referente del proceso de Evaluación de Desempeño, permitiendo a los

Docentes Directivos y Técnico Pedagógicos contar con una guía de acción que propicia competencias para liderar procesos pedagógicos adecuadamente (Ministerio de Educación, 2005b).

La Evaluación de Desempeño es un mecanismo de fortalecimiento de la gestión escolar con un marcado énfasis en la dimensión de los aprendizajes. En este proceso se evalúan el compromiso de Metas Institucionales y Metas de Desarrollo Profesional del Director, así como Aportes y Metas de Desarrollo Profesional de cada integrante del equipo de docentes directivos y técnico pedagógicos que garantizan el logro de Metas Institucionales.

Otros modelos del sistema educativo chileno son, el Marco para la Buena enseñanza (MBE), enfocado al desempeño profesional de los docentes, conformado por cuatro dominios: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2003).

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, y la acreditación de la excelencia pedagógica, ambos en base al MBE. Sin embargo, a razón que esta investigación centró su interés en los equipos directivos, por lo que prescindiremos en este apartado de profundizar en el Marco para la Buena Enseñanza.

9. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

Chile ha incorporado los aportes de los modelos de calidad. Estos han servido como marco referencial para la creación de un diseño propio como es el sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar SACGE. Este modelo ha sido aplicado en los centros públicos del país y complementado con otros instrumentos que dispone el Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección (MBD). Junto a otras iniciativas que comenzaron a implementarse, entre ellas, la estrategia LEM (mejoramiento de los aprendizajes en Lenguaje y Matemática en el Primer Ciclo de Educación Básica), el programa Liceo para Todos (LPT), orientado a mejorar la eficiencia interna de los liceos que atendían a la población juvenil más vulnerable y el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) el último en este proceso de mejora fue SACGE.

SACGE, es un conjunto de elementos (estructura, políticas, personas, normas, planes, procedimientos, prácticas y recursos), que interactúan en la organización educativa, para implantar dentro de sus procesos actividades planificadas y sistemáticas de mejora que significarán una mejora de la calidad de sus productos o servicios. Es un proceso que promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, desarrollando un circuito de mejoramiento continuo a través del diagnóstico institucional en base al modelo de calidad, la planificación y ejecución de mejoras, evidenciados en el diagnóstico, en la cuenta pública y en los desafíos pendientes, relacionados con el mejoramiento educativo (Ministerio de Educación, 2011b).

Tabla 5
Componentes de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad SACGE

LOCUS	MARCOS	ESTRATEGIAS
Sala	Marco de la buena enseñanza. Estándares de Curriculum	- LEM, profesores consultores - Nivelación restituida (LPT) - Red de Maestros - Talleres comunales. - AEP - Evaluación del desempeño
Establecimiento educacional	Modelo de Gestión escolar Sistema de aseguramiento	- Autoevaluación de las escuelas. - Panel de evaluación externa. - Planes de mejora de las escuelas (PME Gestión)
Dirección escolar	Estándares para directores/ evaluación	- Ampliación de atribuciones/foco en liderazgo pedagógico. - Evaluación del desempeño. - Incentivos de desempeño colectivo. - Formación de liderazgo educativo.
Supervisión Mineduc	Estándares para la Supervisión (marco de actuación, ciclo de asesoria)	- Capacitación en servicio. - Nuevos recursos para la tareas (informatización - sistemas de seguimiento y monitoreo)

Fuente: Ministerio de Educación (2011b).

De acuerdo con el Ministerio de Educación, tanto la asignación como la evaluación de desempeño, son procesos orientados a fortalecer la gestión escolar para el logro de metas institucionales, las que se formulan de acuerdo a las áreas del modelo de calidad de la gestión

escolar. En el proceso de evaluación, cada miembro del equipo directivo es valorado de acuerdo a las funciones y competencias de su cargo.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, se aproxima a un enfoque normativo sustentado por tres fuentes:

- La literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas.
- La influencia del total *Quality Management* empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión como el Malcolm Baldrige Award (Estados Unidos de Norteamérica), el Modelo Europeo a la Gestión de Calidad (EFQM) e ISO 9000 (2005), entre otros; y
- Por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (desarrollada especialmente en países anglosajones como Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra).

Finalmente SACGE, es considerado un ciclo de mejoramiento continuo, un plan de mejora, que tras su implementación, seguimiento, autoevaluación y validación se vuelve al plan de mejora, en la siguiente figura se puede observar las interacciones del modelo, que fue presentado por el Ministerio de Educación en el año 2005.

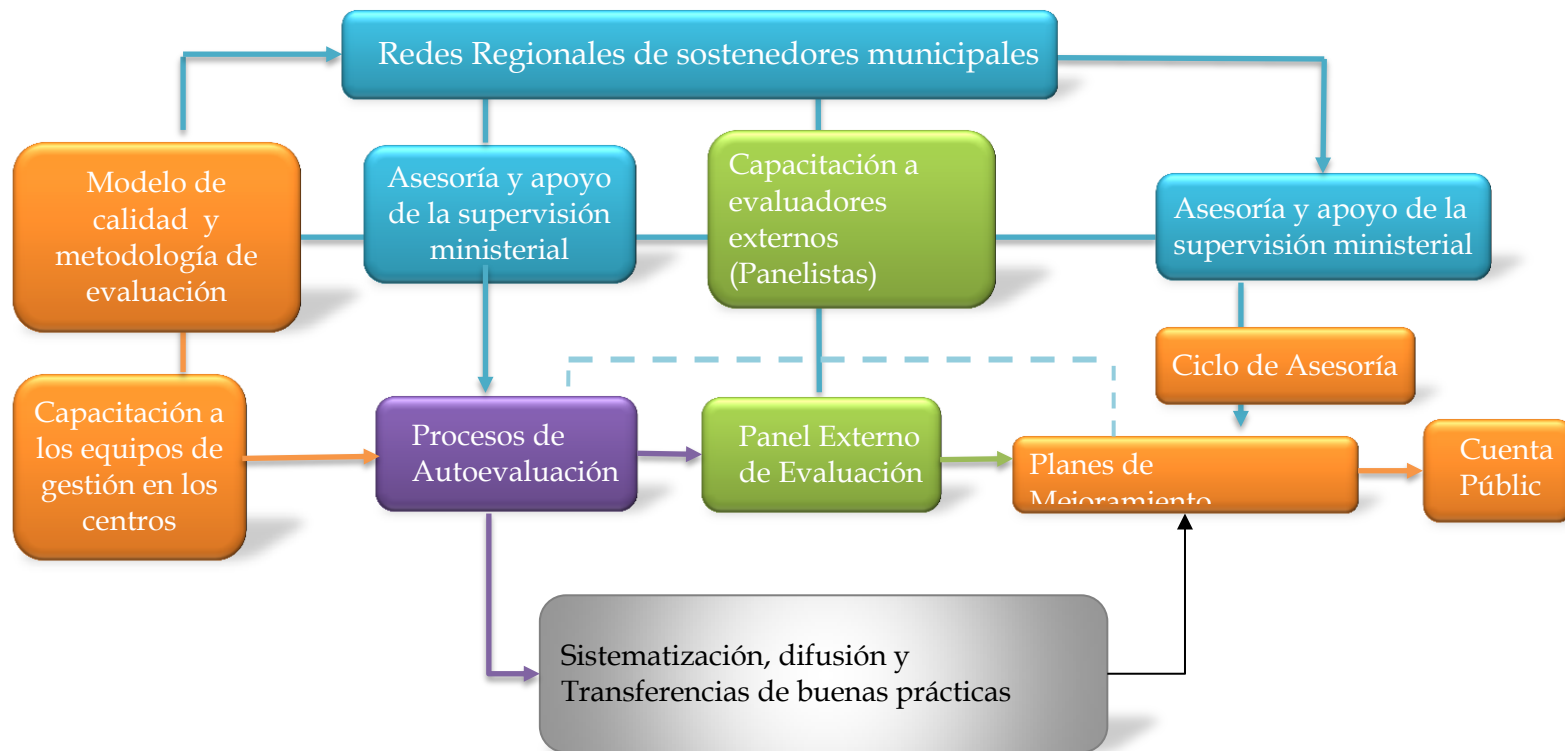


Figura 8: Funcionamiento del sistema SACGE. En Ministerio de Educación, 2005b.

CAPÍTULO III



EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y CIENTÍFICA DEL LIDERAZGO

*“La esencia de la mente independiente
no yace en lo que piensa, sino en cómo piensa”
Christopher Hitchens (1949 -2011).*

Introducción

En este apartado no centraremos en la evolución del liderazgo, mediante la exposición histórica, que de acuerdo a la influencia paradigmática ha tomado diversos matices, porque las teorías que buscan definirle también cambian. El liderazgo es considerado uno de los temas de mayor estudio y Bass (1990) nos indica que desde platón, Aristóteles y Confucio, han mostrado interés por comprender el tema.

En las primeras aproximaciones entorno al liderazgo, estaba focalizado primordialmente en el líder, una persona considerada superior, dotada de inspiración divina, esta visión orientará el desarrollo de modelos que pretenden identificar rasgos que poseen los líderes, que por lo general es visualizado en la figura masculina. Con el desarrollo de la psicología y del conductismo se asevera que el líder manifiesta conductas, siendo estas factible de observación, enseñanza y por lo tanto, se puede aprender a ser líder, sin embargo los resultados de las investigaciones no resultan del todo concluyentes en el ámbito científico. Mientras que en la década de los sesenta, las teorías consideraron otras variables como factores de contexto y habilidad, como la teoría de la contingencia y situacional que influye en la eficacia del liderazgo.

En el año 1978, Burns postula los conceptos de Liderazgo Transaccional y Transformacional que provocarán un cambio en la forma hasta entonces de comprender el liderazgo, ya que los modelos anteriores tienen como base la transacción y el Liderazgo Transformacional, es indicado como el estilo capaz de adaptarse a los cambios de la sociedad y el conocimiento.

Los estudios realizados por Bernard Bass (1985), y posteriormente junto Bruce Avolio en el año 1987, llevaron a elaborar el modelo de liderazgo transformacional que a diferencia del modelo de Burns (2003), el líder transforma las necesidades de los subordinados (empleado o seguidores, términos serán utilizados indistintamente a lo largo de esta investigación), sobre la tarea y les lleva a trascender por el beneficio mutuo, en un ambiente de respeto, motivación y colaboración entre los miembros de la organización (Avolio y Bass, 2004).

Un elemento que se reitera en los diferentes modelos de calidad es el liderazgo, como puede ser observado en el capítulo II, un tema que solo en los últimos años se ha abordado de forma sistemática en el ámbito investigativo en una gran diversidad de organizaciones, los resultados nos indican que el liderazgo es un factor que influye en la transformación de las organizaciones entre estas la escuela. La que ha de adaptarse a una sociedad cambiante que renueva su conocimiento de manera vertiginosa, lo que conlleva al replanteamiento de los requerimientos y el liderazgo debe ser capaz de renovarse y generar cambios hacia la mejora.

En la siguiente figura, se expone una línea de tiempo, con algunos de los teóricos que han colaborado en la construcción de teorías que intentan explicar el origen, las causas, el contexto, la situación, las habilidades y el aprendizaje que conforman el liderazgo.

EVOLUCIÓN DEL LIDERAZGO A TRAVÉS DE LAS DIFERENTES TEORÍAS

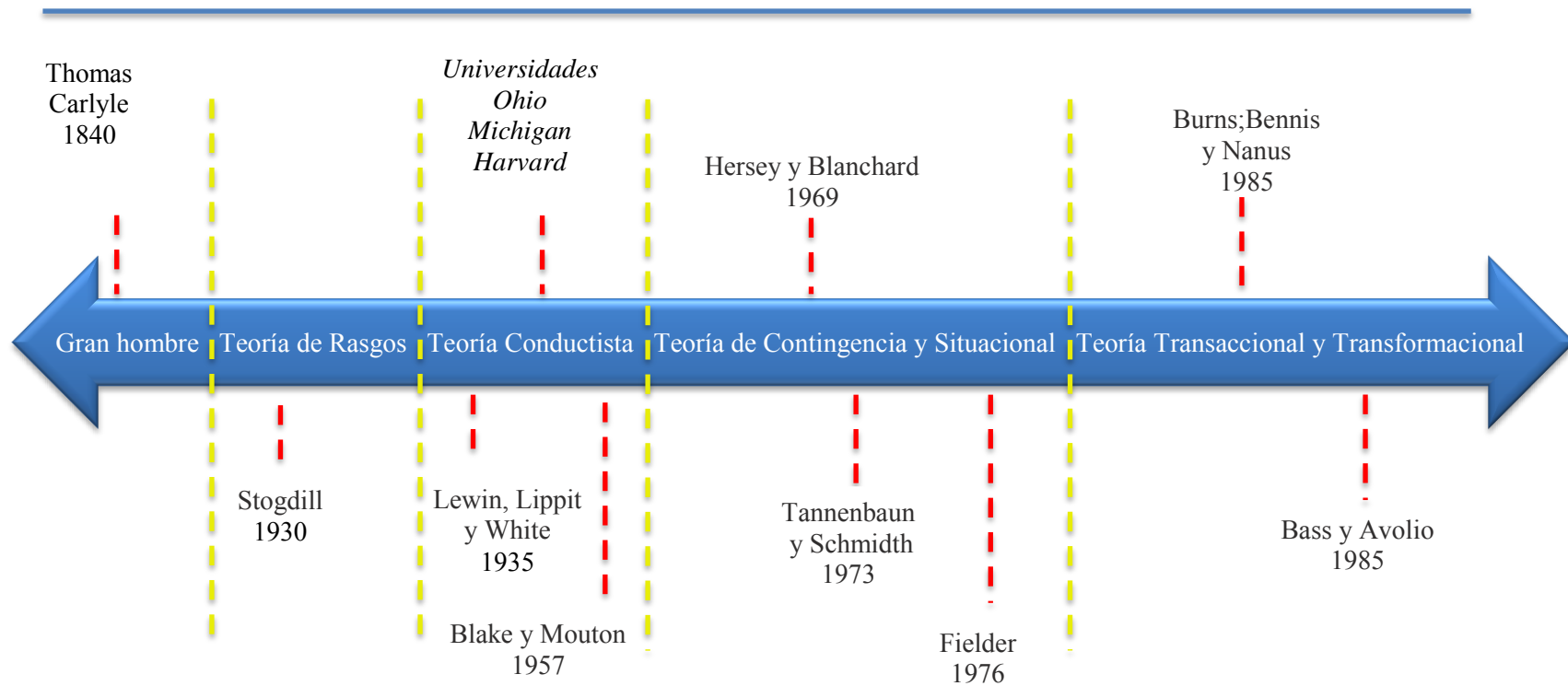


Figura 9: Evolución histórica y teórica de liderazgo. Elaboración propia.

1. Etimología de Liderazgo

Etimológicamente el concepto de liderazgo tiene su raíz en la palabra inglesa *lead* que deriva de un antiguo termino sajón o *leader*, ambas palabras son definidas como: dirigir, guiar, conductor o jefe, dirigir, etc. Aunque el término *liderazgo* no aparece hasta cerca de 1950, para autores como Bass (1990, p. 5), el liderazgo “puede ser visto como un arte antiguo”, según el autor son “los patrones de conducta referidos como aceptables en los líderes difieren de una época a otra y de una cultura a otra”.

El inicio de estudios sobre liderazgo, se puede situar alrededor de los años 40 a través de las investigaciones empíricas realizadas por la Psicología Social de forma principal en los estudios de la Escuela de Lewin (Lewin , 1958; Lewin, Lippitt, y White, 1939; Lippitt y White, 1943). En el año 1956, el diccionario de las ciencias de la conducta lo define como “las cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos”.

En la publicación de Stogdill (1974), titulada “The Handbook of Leadership” realizó una revisión de más de 3.000 libros y artículos, llegó a concluir que “existen tantas definiciones de liderazgo como personas que han intentado definir el concepto” (p. 259).

Hay muchas definiciones del concepto liderazgo, por lo que antes de adentrarnos en la temática de fondo, intentaremos exponer la multiplicidad de definiciones, así el diccionario de la Lengua Española en su vigésimo segunda edición, define el liderazgo como la “situación de superioridad en que se halla en una empresa o dentro de un ámbito”

(Real Academia Española, 2012), jefatura o conducción de un partido político, de un grupo social o de otra colectividad.

Desde la perspectiva de la psicología social Bennis (1959, p. 259), señala que: “el liderazgo lucha indudablemente por alcanzar el primer puesto. E, irónicamente, probablemente sea el liderazgo más que cualquier otro tópico en ciencias sociales, el tema del que más se ha escrito, pero sobre el que menos se conoce”.

Una revisión sobre las definiciones existentes de líder , fue realizada por Gibb (1960), establece una clasificación de categorías a partir de las tipologías predominantes, las que incluye: el líder es la persona que desempeña el rol en una institución; el líder como modelo que guía la conducta de los miembros del grupo; es la persona que ejecuta prácticas de liderazgo; líder en términos de elección sociométrica; líder, como el miembro que ejerce influencia sobre otros; y líder cuando la influencia es voluntariamente aceptada o compartida.

Autores como Kochan, Schmidt y DeCotiis (1975), señalan que los directivos y los ejecutivos deben ser directivos y líderes a la vez. Del mismo modo es argumentado por Katz y Kahn (1989, p. 337), “la esencia del liderazgo organizacional está en aumentar la influencia por encima del nivel de obediencia mecánica a las ordenes rutinarias venidas de la organización”.

Desde una perspectiva de liderazgo como proceso, los investigadores Hersey, Blanchard y Johnson (1998, p. 99), sostienen que “el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por

alcanzar una meta en cierta situación", de tal modo de obtener el mayor esfuerzo para el logro de los objetivos.

En tanto, para los investigadores Lord y Maher (1993), el liderazgo es fundamentalmente un proceso atribuido, resultado de un proceso de percepción social. En la línea Yukl y Van Fleet (1995), exponen que el liderazgo es un proceso que interviene en la "tarea y estrategias de un grupo u organización, influyendo en las personas en la organización para implementar las estrategias y lograr los objetivos. Influyendo sobre el mantenimiento y la identificación del grupo, e influyendo en la cultura de la organización" (p. 149). Respecto a la percepción social Peiró (2001), señala que el liderazgo ocurre en un contexto relacional, sobre las percepciones del líder, en cuanto a su personalidad y recursos. De ambos autores se puede concluir que, explicar la influencia del líder requiere contemplar al menos la individualidad del líder, las características de los seguidores, y el contexto.

En la revisión teoría realizada por Northouse (2012), el liderazgo fue definido como "proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común" (p.3). Las organizaciones en la actualidad consideran fundamental el liderazgo, para guiar las organizaciones y los recursos humanos hacia objetivos estratégicos (Zaccaro, Heinen y Shuffler 2009), concepto dirigido a lo colectivo, como indica Yukl (2010), donde la mayoría de las proposiciones señalan que, el "liderazgo refleja el supuesto que se trata de un proceso de influencia social en la se ejerce influencia intencional sobre una persona (o grupo), sobre otras personas (o grupos) para estructurar actividades y relaciones en grupo u organización".

Para Kinicki y Kreitner (2003), el liderazgo es influir en los subordinados para que voluntariamente persigan los objetivos organizacionales. En la misma línea encontramos a Robbins y Judge (2009, p. 314), quienes señalan que el liderazgo es “la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas”. Por tanto, en la medida que el liderazgo influye en los seguidores, promueve condiciones para mantener un equipo de alto desempeño en la organización.

Bass (1990), realizó una caracterización de conceptos y significados que le llevó a señalar que el liderazgo, es un proceso grupal que implica influencia de uno o de algunos individuos sobre otros, mediante el proceso de influencia entre el líder y los seguidores, sobre su comportamiento y las actividades del grupo, también se considera un proceso de convencimiento, debido a la relación de poder. Al mismo tiempo es un proceso de estimulación mutua que permite alcanzar las metas con eficacia y eficiencia. En tanto, el líder desempeña un rol diferente a los seguidores, le corresponde estipular la ideología, la estructura, el clima laboral, y las actividades que permitirán a la organización alcanzar los objetivos comunes con la máxima economía, con el mínimo de tiempo, esfuerzo y trabajo.

Como hemos observado el liderazgo abarca distintas facetas entre sí, se ha estudiado en diversos sectores de la población como: estudiantes, militares, ejecutivos y políticos (Bass, 1990, 1996b, 1998). Los estudios sobre el liderazgo han progresado mediante las aportaciones y formulación de diversas teorías que se han desarrollado en los últimos años, desde entonces, se ha incrementado ampliamente la información

sobre las definiciones de liderazgo, su descripción, como varían los estilos y su impacto en la institución.

Una cantidad importante de investigaciones sobre el liderazgo emana desde Estados Unidos, aunque cada día se incrementa el interés y el aporte en distintas latitudes, algunos de ellos provienen de India (Niti y Venkat, 2008), como mediador del altruismo; en Israel (Mannheim y Halamish, 2008); en el ámbito militar, examinó los efectos del líder en los resultados; en Australia (Mitchell y Boyle, 2009), cuyos resultados sugieren que el liderazgo transformacional es el factor crítico para los resultados positivos y el rendimiento de un grupo. En Switzerland (Bruch y Walter, 2007), se realizó un estudio empírico sobre el impacto de los comportamientos jerárquicos del liderazgo transformacional en una multinacional; en Taiwan (Chen y Chen, 2008), se exploró el estilo de liderazgo de los catedráticos en tres Universidades en Taiwan; y en España (Molero, Recio y Cuadrado, 2010), analizaron la estructural factorial de MLQ-5x en un a muestra española conformada por 954 participantes provenientes de empresas tanto privadas como públicas. Esta diversidad de ámbitos, evidencia que está en nuestra vida cotidiana, en las escuelas, negocios, grupos sociales, organizaciones castrense, religiosas, empresas públicas o privadas, etc. En palabras de Bass (1998) "El liderazgo hace la diferencia" (p. 3).

Así, las investigaciones y los planteamientos teóricos presentan una polisemia de significados sobre liderazgo, a través del cual, se intenta dar respuesta al éxito de las personas. Pero además se puede observar que liderazgo y éxito, no sólo se atribuye a las personal, sino también a las naciones. La evidencia es abundante, basta observar los periódicos o

noticiarios y se puede encontrar ejemplos como: “Al igual que Pedro El Grande y José Stalin, Vladimir Putin va camino de convertirse en uno de los **líderes** que más tiempo gobernó Rusia” (América Economía, 2011).

“De acuerdo con cifras de Markus Jäger, analista de Deutsche Bank, durante la última década, China contribuyó con casi una quinta parte del crecimiento total de la economía global, mientras que la contribución de EE.UU. fue de aproximadamente 10% por ciento. Si estos pronósticos se cumplen, el **liderazgo** de la economía China se convertirá en la más importante del mundo” (López- Dóriga, 2011).

2. Evolución histórica y científica de liderazgo

A través del tiempo han surgido una serie de teorías de liderazgo cuyo objetivo era dar respuesta a la problemática de la época. El liderazgo es un tema de interés, a partir de los primeros filósofos griegos como Platón y Sócrates hasta nuestros días, sin embargo, no había surgido la necesidad de ser expresado con la intensidad de hoy en día, queda en evidencia las innumerables publicaciones en torno al liderazgo. Este ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas como la Sociología, Ciencia Política y Psicología Social (Jiménez, 1981).

Hasta inicios del siglo veinte, el líder era una persona perteneciente a una clase social aristocrática y por herencia o inspiración divina, lograba ser un *gran hombre*, esta idea continuó en desarrollo por medio en los rasgos de personalidad de los líderes. Sin embargo, los resultados contradictorios llevaron a la nueva corriente de investigación a observar las conductas y comportamientos de los líderes, en un intento por

identificar aquellos rasgos propios de los líderes identificando factores y estilos de liderazgo.

Esta tendencia predominó hasta la década del cuarenta, periodo en el que surge una nueva reflexión en torno al liderazgo, frente a los resultados poco consistentes de las teorías tradicionales, con un enfoque individualista del liderazgo en las organizaciones.

Al situarnos en el contexto en los Estados Unidos, los autores Mendoza, Ortíz y Parker (2007), señalan que la enseñanza de los niños, en la década del cuarenta, se enfocaba en el respeto hacia las autoridades, la iglesia, el gobierno y evitar el cuestionamiento a la autoridad. En tanto, en la décadas del cincuenta y sesenta, “la norma de los trabajadores era que los propios intereses se supeditaran al bienestar de la organización” (p. 26), además con el fin de la guerra fría, se desarrollaron espacios de una mayor flexibilidad sobre los empleados, los equipos y las organizaciones. Mientras que las teorías posteriores consideraban otras variables como factores de contexto y factores de habilidad, la teoría de la contingencia, que comienza a guiar los estudios a partir de los años sesenta, sobre el comportamiento organizacional considera variables como la situación, que influye en la eficacia del liderazgo.

Se afirma que antes de la aparición de la teoría transformacional (Antonakis, Cianciolo y Sternberg, 2004; Chuang, Judge, y Liaw, 2012; Judge, Piccolo y Kosalka, 2009), la mayor parte de las investigaciones sobre el liderazgo de las últimas cinco década, siguieron las pautas marcadas por lo estudios pioneros de las Universidades de Ohio y Michigan (Cowsill y Grint, 2008; Yukl, 2010).

En 1978 Burns, habló por primera vez los conceptos de liderazgo transformacional y transaccional, donde el liderazgo transformacional se entiende como la capacidad de inspirar a los seguidores a trabajar por objetivos morales, una idea que a principios de los años ochenta se convirtió en el Liderazgo Transformacional (Bass, 1985; Bass, 1998). El liderazgo transformacional refuerza la idea del líder como agente de cambio, pone énfasis en el carisma y la capacidad de los líderes para desarrollar y comunicar una visión inspiradora, motivar a los seguidores a través de un sentido de propósito compartido. En este estilo de liderazgo nos centraremos, para conocer la evolución del concepto y llegar al liderazgo transformacional (y el liderazgo transaccional), para profundizar sobre la teoría que le conforman, las variables que le componen, como los resultados que provoca en las organizaciones.

2.1. Paradigma del Gran Hombre

El historiador Thomas Carlyle (1795/1881), tuvo gran influencia en el paradigma del *Gran Hombre*, fue popular en el siglo diecinueve y predominó hasta inicios del siglo XX. Carlyle (1840), plantea que los líderes eficaces son aquellos que fueron dotados de inspiración divina y las características adecuadas, por tanto los líderes nacen, no se hacen y estos se presentan cuando hay una gran necesidad, concepción que se remonta a los antiguos griegos y romanos. Consideraba que la historia del mundo se construye con la biografía de grandes hombres.

Las primeras investigaciones sobre el liderazgo fueron realizados en un estudio en grandes líderes (sólo hombres), personas que eran gobernantes y/o aristocráticos y que llegó a su posición a través de su

primogenitura. Llevó a suponer que rasgos como la masculinidad y la inteligencia del líder se relacionaba además con la crianza, entendida esta como la formación y la base cultural, porque los individuos de un status social inferior tienen menos posibilidades para alcanzar posiciones de liderazgo.

Desde el punto de vista antropológico, los líderes en el tiempo homérico eran aquellos pertenecientes a la aristocracia, para justificar aquella posición social, recurrían a una razón poderosa, su origen divino esta identificación con los dioses del Olimpo, les lleva a ser los primeros, los mejores, capaces de realizar hazañas que les posibilitará sobresalir del resto de los mortales (Moreno, 2002).

Los partidarios de este enfoque asumen que los líderes nacen con ciertos atributos naturales que los hacen diferente a sus seguidores y que les permiten ejercer influencia sobre ellos (Cowley, 1928; Mann, 1959; Northouse, 2012; Prince, 1929; Zaccaro, 2007; Yukl, 2009), la conjetura de esta teoría es que si el líder posee atributos superiores que lo diferencian de los demás, entonces es posible identificar esas cualidades, ya que permanecen constantes sin importar la situación en la que se encuentren (Bass, 1998; Mann, 1959).

Con la llegada de la revolución industrial, la administración como profesión y el surgimiento de la escuela conductista de psicología, emerge el planteamiento teórico que habían ciertas habilidades o características en el líder que podían ser definidas y codificadas y por lo tanto, el liderazgo se podía aprender.

2.2. Teoría de los Rasgos

La teoría de los rasgos, hace referencia a los rasgos físicos, características de personalidad y habilidades, que poseían los *líderes naturales*, tuvo un auge importante entre los años 1920 y 1950 y tenía como base la idea del *gran hombre*. Estas cualidades permitirían reconocer a los líderes de los no líderes, sin embargo la evidencia empírica proporcionó datos contradictorios que impedían identificar ningún rasgo fiable a esta aproximación, susceptible de éxito.

Estos resultados no fueron impedimento, para proseguir con las investigaciones, como la referencia realizada por Bernard Bass (1998), en su libro *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*, al citar los autores Ackerson (1942), Bray y Grant (1966), Sheldon (1927) y Stogdill (1974), argumentó que a partir de los resultados la teoría puede enmarcarse en dos grandes periodos: La primera etapa corresponde a los inicios de la investigación hasta el año 1947 y la segunda abarca los trabajos realizados durante 1948 a 1970, este periodos no están determinados por las características propias de la teoría, sino por la revisión Stogdill (1990), al señalar que un individuo con determinados rasgos tiene mayor probabilidad de convertirse en un líder eficaz, aunque esos rasgos no garantizan la eficacia, de esta forma identificó los siguientes rasgos de liderazgo:

- Fuerte impulso a la responsabilidad.
- Centrado en completar la tarea.
- Vigor y persistencia en la búsqueda de objetivo.
- Atrevimiento y originalidad en resolución de problemas.
- Unidad en el ejercicio de la actividad para el desarrollo social.
- Confianza en sí mismo.

- Voluntad de aceptar las decisiones, acciones y consecuencias.
- Disposición a absorber el estrés interpersonal.
- Disposición a tolerar la frustración y la demora.
- Capacidad de influir en el comportamiento de los otros.
- Capacidad de estructurar los sistemas sociales para el objetivo (p. 88).

No obstante, ha vuelto a cobrar interés a partir de la década del 90; tiene como base un enfoque psicológico y apunta a la identificación de las diferencias individuales entre las personas, siendo estos rasgos los que permiten al líder ser más eficaz (Bass, 1990; Kirpatrick y Locke, 1991; Lord, Devader y Alliger, 1986). Algunos atributos personales que caracterizan a los líderes son: altos niveles de energía, tolerancia al estrés, madurez emocional, integridad y autoconfianza (Yukl y Van Fleet, 1995).

Este enfoque permitió determinar qué persona es la indicada para ocupar puestos de liderazgo, pero no asegura que el líder tendrá éxito (Yukl, 2010). Un aspecto a señalar sobre la diferencia del periodo anterior, es que hubo una enorme cantidad de investigaciones, en el contexto organizacional (aunque en desmedro de otros grupos sociales). La pluralidad de resultados obtenidos a través de este enfoque ha dificultado la síntesis y evaluación específica de cada rasgo para la identificación de líderes potenciales. En esta teoría el líder, tiene como principal característica una elevada responsabilidad y cumplimiento de la tarea, firmeza para el logro de los objetivos, "originalidad en la solución de problemas, iniciativa, autoconfianza, facilidad para hacerse cargo de las tensiones interpersonales, gran tolerancia a la frustración,

habilidad para influir en las conductas de las personas y capacidad para estructurar interacciones sociales” (Bass, 1991, p. 87).

Tanto la teoría del gran hombre, como la teoría de los rasgo, han recibido muchas críticas, a razón de una relación directa entre los rasgos de personalidad en un individuo y un líder eficaz, basados en la falta de evidencia empírica al respecto, pese a la gran cantidad de estudios, y otra de la críticas fue la metodologías utilizadas que llevaba a pensar en una dudosa fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la recogida de datos (Weinert, 1985).

El estudio experimental realizado en 1938, sobre climas sociales de grupo, denominado *El liderazgo y la vida de grupo*, bajo la dirección de Lewin, Lippitt, Ron y Robert White. Consistió en la observación y registros minuciosos, sobre la interacción de varios grupos de niños jugando, bajo diferentes estilos de liderazgo adulto (democrático, autoritario y laissez-faire), los resultados indicaban que el estilo de liderazgo democrático produce mayor satisfacción, favorece la iniciativa personal y genera espacios de mayor respeto y armonía entre los niños. Para Schellenberg (1994, p. 88), “Marcó un cambio en las investigaciones de liderazgo y se constituyó en uno de los más citados en las referencias de liderazgo institucional”, del mismo modo lo ratifican los discípulos de Lewin, Deutsch y Krauss, al señalar que los experimentos causaron gran interés en Estados Unidos y contribuyeron “a estimular cambios en el tipo de liderazgo en grupos industriales, educacionales y militares, y determinó el surgimiento de programas de entrenamiento en relaciones humanas, ampliamente utilizados para

ayudar a la gente a capacitarse para el liderazgo de grupos” (Deutsch y Krauss, 1985, p. 55).

2.3. El Liderazgo Carismático

Las teorías actuales de liderazgo carismático fueron influenciadas por los planteamientos del sociólogo Max Weber (1864/1920). Carisma palabra de procedencia griega que significa *regalo divino que Dios concede algunas personas*, el término fue considerado por Weber, en su libro *Economía y sociedad: teoría de la organización social y económica* (Weber, 1964), argumentaba que las conductas carismáticas se manifiestan en un entorno social, como un proceso de atribución, en base a la percepción de los seguidores sobre el líder que provoca admiración, entusiasmo, respecto a sus valores y convicciones, al considerarlo una persona con cualidades extraordinarias. Según Weber, el carisma surge durante una crisis social, es ahí cuando el líder emerge con una propuesta de solución para enfrentar la crisis junto a una visión radical.

Siguiendo con los argumentos de Weber, el carisma es la cualidad extraordinaria de una persona, independiente si esa cualidad es real o atribuida y por lo tanto, está formado por dos factores, el carisma institucional, relacionado con la jerarquía independiente de las características personales, “Este carisma brinda un aura de poder sagrado a cualquier individuo que tenga derecho a usar la túnica del obispo o a sentarse en el trono del rey” (Lindholm, 1992, p. 44). Y el carisma genuino, concerniente a las características de la persona, como el poder de mando, una fuerte oposición a la tradición de las instituciones, revolucionario y creativo. Según Yukl (2010), en las últimas dos décadas, investigadores sociales continúan formulando

nuevas versiones de la teoría para describir el liderazgo carismático (Conger y Kanungo, 1997; Conger, Kanungo y Menon, 2000), denominado el movimiento *neo carismático* en el que incorporan algunas ideas de Weber, pero con otros elementos como los motivos, el comportamientos y los procesos psicológicos de los líderes.

Desde la perspectiva de Émile Durkheim (2001), la división del trabajo en la organización social es un componente funcional para las sociedades, y el carisma es parte del colectivo, por lo que las características personales del líder, tiene poca relevancia frente al poderío del colectivo. En este modelo social, “el líder es símbolo por azar, actúa como una lente que focaliza y amplía el poder de la comunidad” (Lindholm, 1992, p. 49). Y las características del colectivo se representan como:

- Emocionalmente poderoso
- Se produce una desintegración de la identidad individual
- Suscita un profundo compromiso
- Es atemporal, abarcador y vital
- Brinda a los miembros del grupo un sentido de valores trascendentes.

Al respecto, los planteamientos de Durkheim (2001), sobre los impulsos, deseos y pasiones de los individuos, argumenta que estos se doblegan ante los impulsos del grupo, porque lo colectivo proporciona al individuo mayores grados de satisfacción y trascendencia.

Desde la perspectiva de Weber, citado por Robbins y Judge (2009), el liderazgo son las características individuales de una persona que se

manifiesta en la percepción del grupo, en tanto, Durkheim, considera que el líder es la figura que representa a un colectivo, que es donde se encuentra el verdadero liderazgo carismático, donde el individuo está al servicio de las necesidades del grupo.

En la década de los ochenta y noventa, vuelve a cobrar interés la propuesta ya conocida por los sociólogos Weber y Durkheim sobre el carisma, porque se veía en este, la respuesta a los efectos desmoralizadores de la organización (Bass, 1985). El líder carismático fue visto como alguien que podría ofrecer una visión positiva del futuro. Este enfoque combina nociones *gran hombre*, principios de *rasgos* y la perspectiva *transformacional*. Los investigadores han tomado diferentes posiciones, a lo que Northouse (2012), identifica cuatro características principales en los líderes carismáticos:

- Una personalidad dominante, deseo de influir en los demás y uno mismo la confianza,
- Fuerte papel modelo comportamiento y competencia;
- Articulación de los objetivos ideológicos con moral matices; y
- Altas expectativas de los seguidores y la confianza que van a cumplir con estas expectativas.

Con las investigaciones de Conger (1999), Conger y Kanungo (1997) realizaron trabajos empíricos sobre el liderazgo carismático, lo definen como la capacidad de realizar cambios estructurales y profundos en las organizaciones. A través de sus investigaciones proponen atributos en el comportamiento del líder (Conger y Kanungo, 2000):

- *Primera etapa:* Sensibilidad al medio a las necesidades de los miembros; detectar oportunidades y proceder de forma estratégica.
- *Segunda etapa:* Visión y articulación; expresar el *statu quo* y ofrecer una perspectiva como la alternativa más atractiva, con la guía de los miembros en un proceso de motivación permanente.
- *Tercera etapa:* Asunción de riesgos personales; construir la confianza mediante el éxito y el riesgo personal.
- *Cuarta etapa:* Realización de comportamiento poco convencional; demostrar mediante el ejemplo que se puede alcanzar la visión.

2.4. Teorías de Comportamientos

La Teoría de Comportamiento pone énfasis en el análisis de las conductas de los líderes, no en las cualidades mentales o estados internos. Tiene sus orígenes en la psicología, específicamente en el conductismo y generó gran interés entre los años 1950 y 1960.

Según la teoría, las personas pueden aprender a ser líderes, a través de la enseñanza y la observación. Los principales modelos conductuales son los que proporcionaron la *Universidad de Ohio*, la *Universidad de Michigan*, la *Universidad de Harvard* y *The Grid Managerial*, de Blake y Moun-ton (rejilla gerencial).

2.4.1. Estudio de la Universidad de Ohio

En la década de los cincuenta la *Universidad Estatal de Ohio* realizó el estudio más extenso y riguroso sobre las teorías conductuales, dirigidas principalmente por Shartle (1956), y sus colaboradores Fleishman (1953), Hemphill (1949), Pepinsky (Pepinsky, Hemphill y Shevitz, 1958) y Stodgill (1948) a fines de la década del cuarenta.

El estudio buscaba identificar las principales variables independientes del comportamiento del líder, por medio de la creación del Cuestionario Descripción del Comportamiento del Líder (*CDCL* o *Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ*), con el cual identificaron dos dimensiones del comportamiento del liderazgo independientes:

- *Consideración*, que se refiere a las conductas que tiene como fin la mejora de las relaciones entre el líder y los demás miembros del grupo (seguidores), como el comportamiento de amistad, respeto, confianza mutua y calidez, creación de un clima apropiado para el trabajo eficaz.
- *La iniciación de estructuras*, son las conductas orientadas al logro de la tarea, incluye acciones como delimita la relación entre el líder y los miembros del grupo, busca establecer patrones definidos de organización y canales de comunicación, formas de lograr que el trabajo se realice, agenda las actividades y crítica las actividades mal desempeñadas (Fleishman, 1953; Halpin, 1957).

El desarrollo metodológico propuesto por la psicología conductista, permitió medir factores, conductas en las organizaciones, que no había sido posible medir antes, lo que permitió la conducción de estudios en la búsqueda de nuevos modelos de gestión, la dinámica de grupos y su eficacia (Cartwright y Zander, 1980; Likert, 1961).

2.4.2. Estudio de la Universidad de Michigan

Otro aporte relevante, es el emprendido por el Centro de Investigaciones Sociales de la *Universidad de Michigan* conformado por Likert, Katz, Maccoby y Kahn, con objetivos similares a las de la Universidad de Ohio, identificar las características conductuales de los

líderes, sobre estilos de dirección y su eficacia (Katz y Kahn, 1989; Katz, Maccoby, Gurin y Floor, 1951; Northouse, 2012). Los investigadores se interesaron en determinar los estilos de dirección, que estaban relacionados con la medición cuantitativa del rendimiento y la eficacia del grupo. Los resultados permitieron identificar dos tipos de conductas de liderazgo las que fueron denominadas:

- *Orientada a la tarea*, las conductas del líder demuestran mayor importancia a la tarea, el interés está en la estructura su propio trabajo y el de los seguidores, considerados el medio que permitirá alcanzar los objetivos.
- *Orientada a las relaciones*, corresponde aquellas conductas en que los líderes demuestran mayor importancia a las relaciones interpersonales, el líder actúa de mantiene actitudes amistosas, entrega apoyo, se preocupa por los seguidores así como en su bienestar.

Los resultados de la Universidad de Michigan, señalan que los mejores resultados en metas a largo plazo la eficacia, se orienta en aquellos líderes orientados hacia las relaciones y por el contrario si el factor tiempo interviene en la tarea, será más eficaz el líder orientado a la tarea.

2.4.3. Estudio de la Universidad de Harvard

Un tercer aporte, menos conocido, es el realizado por la *Universidad de Harvard*, a través de las observaciones de laboratorio estudiaron el comportamiento a través de pequeños grupos experimentales y obtuvieron resultados semejantes a los de las universidades de Ohio y

Michigan. Al observar los pequeños grupos emergen dos tipos de líderes:

- *Centrado en la tarea* y correspondían a características como, hablar más y prestan sugerencias.
- *Líder sociales (o socio emotivo)*, las conductas eran el facilitar que otros hablen y ofrecen apoyo psicológico.

Pareciese que los resultados de la universidad de Michigan, a primera vista fueran semejantes a los de la universidad de Ohio, sin embargo, eran diametralmente opuestos, a pesar de estar las dos variables presentes en sus conclusiones, tarea y relaciones, pero la relación es diferente, en tanto, que los estudios de Michigan sugiere que cuanto más centrado en el subordinado sean las conductas de un líder, estará menos centrado en la producción.

En cambio la universidad de Ohio difiere, al considerar que un líder puede tener marcada ambos parámetros al mismo tiempo. Por su parte, los resultados de la Universidad de Harvard, sostiene que en los pequeños grupos todo integrante debe de ser de uno de los dos tipos de conductas, les consideran diferentes por lo que nunca podrían ser ambas.

2.4.4. La red de gestión de Blake y Mounton

Gracias a los aportes de las universidades de Ohio y Michigan, llevaron a Robert Blake y Jane Mouton 1960, proponer la Red de Gestión (*The Managerial Grid*), basada en los estilos centrado en las personas y centrado en la producción (Blake y Mounton, 1982, 1985). Para Menguzzato y Renau (1992), un tercer factor tendría valor explicativo en

el modelo y sería el modo de emplear la jerarquía para conseguir la participación de los subordinados.

La red de gestión presenta cinco estilos de liderazgo resultantes que son (Blake y Mouton, 1982):

- *Gestión a través de la autoridad-obediencia (9, 1):*

Máxima preocupación por la producción y bajo interés por las personas y los empleados son considerados un medio para un fin. El líder considera que la eficiencia se puede ejecutar a través de una organización adecuada de los sistemas de trabajo y mediante la eliminación de las personas siempre que sea posible.

- *Club campestre Club (1, 9):*

Mínimo interés por la producción y máximo por las personas. El dirigente da mucha importancia a generar un ambiente acogedor puesto que considera que dicho tratamiento a los empleados llevan a la auto-motivación, sin embargo, bajo este enfoque la producción puede verse obstaculizada y conducir a resultados cuestionables.

- *Gestión empobrecida o Laissez-faire (1, 1):*

Mínimo interés por la producción y las personas. Es un estado de “falta de dirección su único propósito es evitar llamar la atención y asegurarse de que no se fijen en él” (Blake y Mouton, 1985, p. 87), donde el líder tiene poco interés por la satisfacción del trabajo y el cumplimiento de los plazos como consecuencia una falta de armonía y la desorganización prevalecen dentro de la organización.

- *Gestión de medio camino (5, 5):*

Preocupación intermedia entre la producción y las personas. Es un estilo en que el líder intenta mantener un equilibrio entre los objetivos de la empresa y las necesidades de las personas. Es el estilo que más se identifica con la concepción tradicional de burocracia por lo que las necesidades de las personas o la producción no se cumple con las metas plenamente.

- *Gestión de equipo (9, 9):*

Máxima preocupación por la producción y máxima preocupación por las personas, según sus autores es considerado el más efectivo y con un alcance universal por estar exento de efectos situacionales. La confianza y respeto son los elementos clave, consideradas por el líder, en la creación de un ambiente de trabajo en equipo y este dará lugar a un alto grado de satisfacción de los empleados y en la producción.

El modelo presenta estos cinco estilos de liderazgo y la estructura de la red, es una representación gráfica que incorpora dos dimensiones de la conducta del líder, la *preocupación por las personas* en el eje Y, así como también *preocupación por la producción* en eje X, y cada dimensión o escala oscila entre 1 (mínima preocupación) y el 9 (máxima preocupación), como se observa a continuación en la siguiente figura.

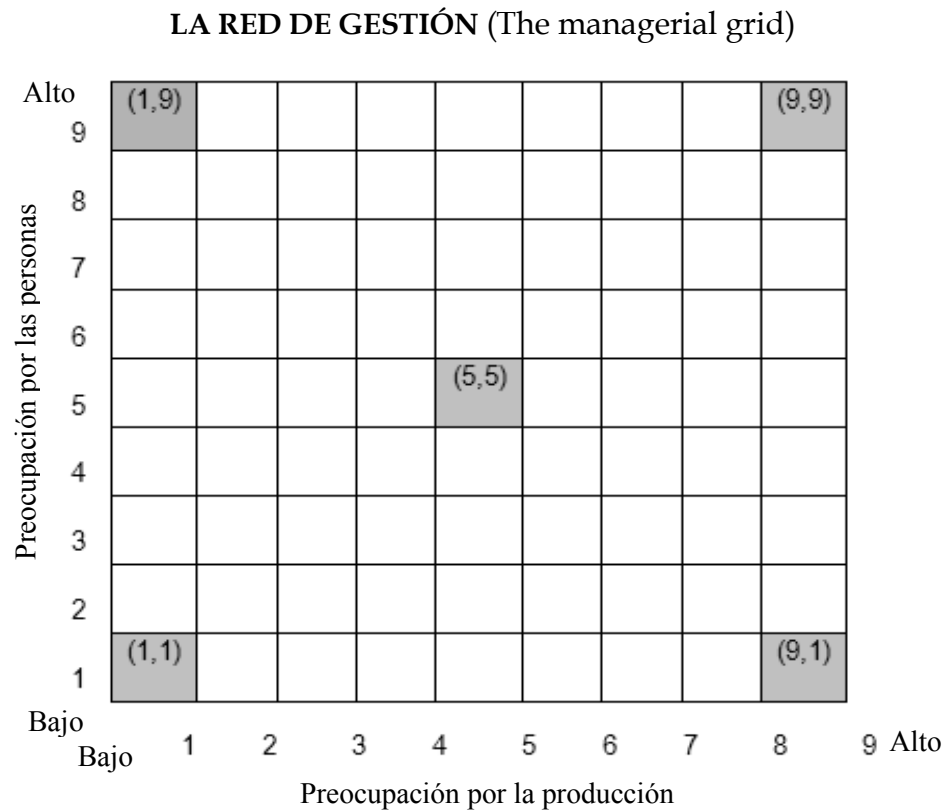


Figura 10: Red de gestión Robert Blake y Jane Mouton (1985).

2.5. Teorías de Contingencias

En un intento por definir con mayor precisión los efectos del liderazgo, entre los años 1960 y 1970, surge la teoría de la contingencia para dar respuesta a las carencias de los modelos conductuales. Posteriormente hubo un intento por especificar las condiciones en las cuales varios estilos de liderazgo podrían conducir a mejores resultados.

En la teoría contingente de liderazgo, el mejor estilo de liderazgo depende de factores como el ambiente del grupo y el ambiente del trabajo. Por lo tanto, este modelo teórico se plantea que el éxito del liderazgo organizacional es el resultado de introducir relaciones de

contingencia entre la estructura motivacional del líder y el grado de control e influencia sobre la situación.

La teoría de contingencia, dice que cada uno de estos estilos será eficaz en algunas situaciones pero no en otros. Además, establece que la relación entre el estilo de un líder y la efectividad depende de las siguientes variables:

- *Características de los empleados*, factores como necesidades de los subordinados, la experiencia, la capacidad percibida, la satisfacción, la voluntad de abandonar la organización y la ansiedad.
- *Características del entorno*, que incluye factores tales como la estructura de la tarea y la dinámica de equipo que están fuera del control de los subordinados.

2.6. El modelo de contingencia de Fiedler

Fred Fiedler, junto a sus colaboradores de la Universidad de Illinois, quien fue uno de los pioneros en intentar conciliar los anteriores resultados con respecto a los rasgos del líder y comportamientos, concluye en la *favorabilidad situacional* donde la interacción del estilo del liderazgo y las características de la situación hacen la diferencia. Este modelo sostiene que la eficacia del liderazgo depende de la interacción del estilo de liderazgo, con las características de la situación y la interacción entre el líder y los miembros del grupo. Por lo que depende de factores tales como la gente, la tarea, la organización y otros problemas ambientales es decir, situación y contexto. El autor sostiene que los líderes orientados a la tarea serían más eficaces en situaciones favorables o muy desfavorables, en cambio mientras que los líderes

orientados a la relación serían más eficaces en situaciones moderadamente favorables (Fiedler, Chemers y Mahar, 1976; Fiedler, 1997).

Además desarrolló un instrumento (*Cuestionario del Compañero de Trabajo Menos Preferido, CMP*), que intenta medir si la persona está orientada al trabajo o a las relaciones interpersonales, y concluye que existen tres variables situacionales, en la medida que el líder puede controlar e influir en los resultados de esfuerzo del grupo, que influyen en la eficacia del liderazgo son:

- *Las relaciones entre el líder y los seguidores*, conductas que indican el grado de respeto y confianza mutua, considerada la variable más relevante para determinar el poder y la influencia.
- *La estructura de tarea*, las conductas estructuradas por el entendimiento de la tarea y obligaciones a realizar en el trabajo; la utilización de procedimientos lógicos para la resolución de problemas con decisiones acertadas.
- *El poder otorgado por el puesto de líder*, en la medida que la organización proporciona al líder la autoridad formal, el poder que se obtiene al estar en un puesto de liderazgo, para el desempeño del trabajo.

El estilo motivado por las relaciones, es el más apropiado cuando la situación está bajo un control moderado o intermedio y Fiedler, ha agregado un estilo intermedio de liderazgo llamado liderazgo "socioindependiente, que se encuentra a medio camino entre el estilo motivado por las relaciones y el motivado por la tarea. Los líderes socio independientes, tienden alcanzar mejores resultados cuando su control es alto" (Dubrin, 2003, p. 237).

2.7. El Modelo de Camino-Meta (Phat-goal)

Evans (1970) y House (1971), desarrollaron el modelo camino-meta, que en esencia se centra en los moderadores de la situación sobre la cual la eficacia los líderes es contingente. Este modelo plantea que la principal función del líder es aclarar y establecer las metas u objetivos con los subordinados, sobre la organización y el modo de alcanzarlas. Por lo que el modelo de camino-meta, se refiere al método en que ayuda a los empleados a encontrar el camino correcto hacia las metas. Los autores plantean que un líder eficaz, se reconoce por el impacto positivo en los subordinados al motivarlos adecuadamente, por la capacidad de estos para tener un desempeño productivo y por su grado de satisfacción. Esto conlleva al líder adecuar sus conductas a las características de los seguidores, así como de la situación, si ellos manifiestan conductas apropiadas, el líder puede aumentar las expectativas que promueven el nivel de esfuerzo de los subordinados. Según House (1971, p. 324) la función de la motivación del líder consiste en “aumentar los beneficios personales a los subordinados para lograr los objetivos del trabajo haciendo el camino-meta más fácil aclarar tarea, reducir los obstáculos y trampas, aumentar las oportunidades para la satisfacción del personal en el camino”.

La teoría sugiere que los efectos de las conductas del líder influyen en la satisfacción de los seguidores y la eficacia de la unidad organizacional dependerán en gran medida de las características de los subordinados y de otras variables moderadoras (Robbins y Judge, 2009). El camino-meta, es un modelo de contingencia del liderazgo, que fue inspirado por los estudios de la Universidad de Ohio (Bass, 1990).

El modelo contempla cuatro conductas específicas del líder: directiva, de apoyo, participativo y orientada al logro. Y a diferencia del modelo de Fiedler et al. (1976), un líder puede llevar a la práctica estas conductas por un mismo líder en diferentes situaciones. El modelo queda ilustrado en la siguiente figura:

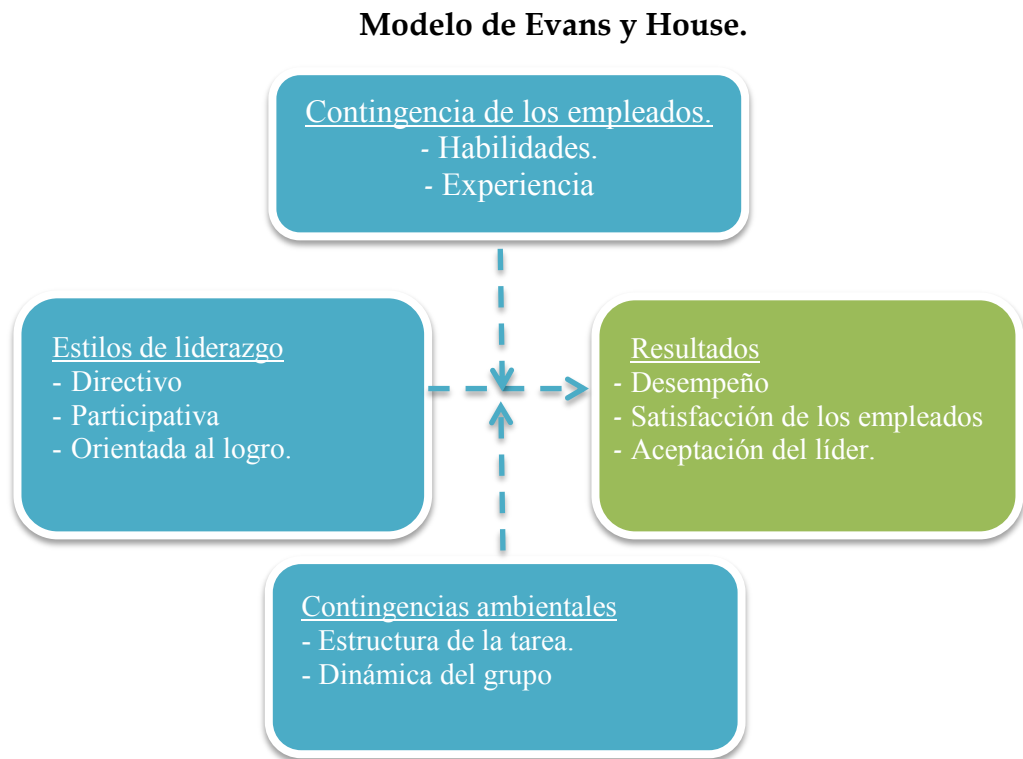


Figura 11: Modelo de Evans y House (1971), en Dubrin (2003, p. 218).

2.8. Modelo Participativo de Vroom y Yetton

Plantean un enfoque relacionado con el grado de motivación, participación de los subordinados, en los diferentes procedimientos de la organización que pueden derivar en instrucciones efectivas según el contexto en el que se desarrollen (Vroom y Yetton, 1973). El modelo tiene como base la motivación de los seguidores, para la realización de

la tarea, dicha motivación será producto del valor que el seguidor le atribuya anticipadamente a la tarea, así como las posibilidades de que esta sea cumplida. De acuerdo a Vroom y Jago (1988), la teoría podría formularse de la siguiente manera:

$$\text{Fuerza} = \text{Valencia} * \text{Expectativas}$$

Donde la fuerza, es la intensidad de la motivación del seguidor, valencia es la intensidad de la preferencia del seguidor por un resultado y expectativas, como la probabilidad de que cierta acción conduzca al resultado deseado (Koontz y Weihrich, 2004).

Como las estructuras de la tarea imponen diferentes exigencias, los investigadores plantean que la conducta del líder debe adecuarse para que refleje tal estructura, los líderes deben ser flexibles para modificar sus estilos de liderazgo y adaptarlos a las situaciones, por lo que no hay un solo liderazgo que se ajuste a todas las situaciones (Vroom y Yetton, 1973). Y esta relación, entre motivación y situación se apoya en tres elementos básicos, el líder debe realizar un liderazgo participativo; adaptar su comportamiento al contexto y la situación, cuando se requiera, del mismo modo adoptará métodos que resulten participativos o más autocráticos si fuesen necesarios de acuerdo a la situación; y establecer un conjunto de reglas de decisión.

Vroom y Yetton (1973), definen cinco procedimientos en la toma de decisiones, dos autocráticos (A1 y A2), dos de consulta (C1 y C2), y uno basado en el grupo (G2).

A1: El líder recibe la información y luego decide solo.

A2: El líder obtiene información de los seguidores, y luego decide solo.

C1: El líder escucha los problemas de los seguidores de forma individual, sus ideas y luego decide solo.

C2: El líder comparte los problemas con seguidores de forma grupal, escucha ideas y luego decide solo.

G2: El líder comparte los problemas con seguidores de forma grupal, se escuchan las sugerencias y se acepta acuerdo de consenso.

2.9. El Modelo de Tannenbaum y Schmidt

El modelo continuo de liderazgo propuesto por Robert Tannenbaum y Warren Schmidt en 1958, muestra la relación entre los niveles de libertad que el líder opta por entregar a los subordinados, y el nivel de autoridad que utiliza. Los investigadores centraron sus estudios en la delegación de responsabilidades en los subordinados y no en el desarrollo de los equipos, y como la libertad del equipo aumenta, la autoridad del líder disminuye. Para los autores los estilos del liderazgo son producto de la personalidad del líder, las características de la organización y el entorno. Por lo tanto, el tipo de liderazgo varía de acuerdo a las condiciones y factores situacionales, en la interacción del líder con los seguidores (Tannenbaum y Schmidt, 1973).

En este continuo de liderazgo contingente, identifican siete niveles de libertad o estilos de liderazgo, desde uno totalmente autocrático hasta el estilo de liderazgo participativo, siendo estos:

- Sólo el líder desempeña el papel en la toma de decisiones; sin la participación de los demás miembros de la organización.

- No hay cambios en las decisiones, pero los subordinados, miembros del equipo pueden plantear sus preocupaciones.
- El equipo conoce las opciones consideradas por el líder para la toma de decisiones; mayor participación del equipo.
- El equipo puede opinar sobre las decisiones del líder, las que pueden cambiar en base a la discusión de las ideas.
- El equipo participa libremente en las sugerencias de opciones y el líder decide sobre estas.
- El líder delega las decisiones en el equipo, pero es responsable de los resultados.
- Mayor nivel de libertad, el líder permite la toma de decisiones por los miembros del equipo, dentro de unos límites.

Los investigadores Tannenbaum y Schmidt (1973), consideran que los elementos que podrían influir en los estilos de liderazgo a lo largo de esa continuidad son:

- La personalidad del líder, la manera como el líder desarrolla su trabajo, entre otras cosas por su formación, conocimiento, valores y experiencia.
- Los subordinados, la fuerza y el compromiso influye en el liderazgo, siendo este más autoritario o bien participativo.
- La situación, aspectos como valores y tradiciones de la organización, la naturaleza de la tarea, factores como el tiempo y la eficiencia con la que trabajan los subordinados (Gil, Giner, Monzón y Celma, 1996).

Además Menguzzato y Renau (1992), sostienen que cada estilo de liderazgo está relacionado con el grado en la delegación de la autoridad otorgada a los subordinados.

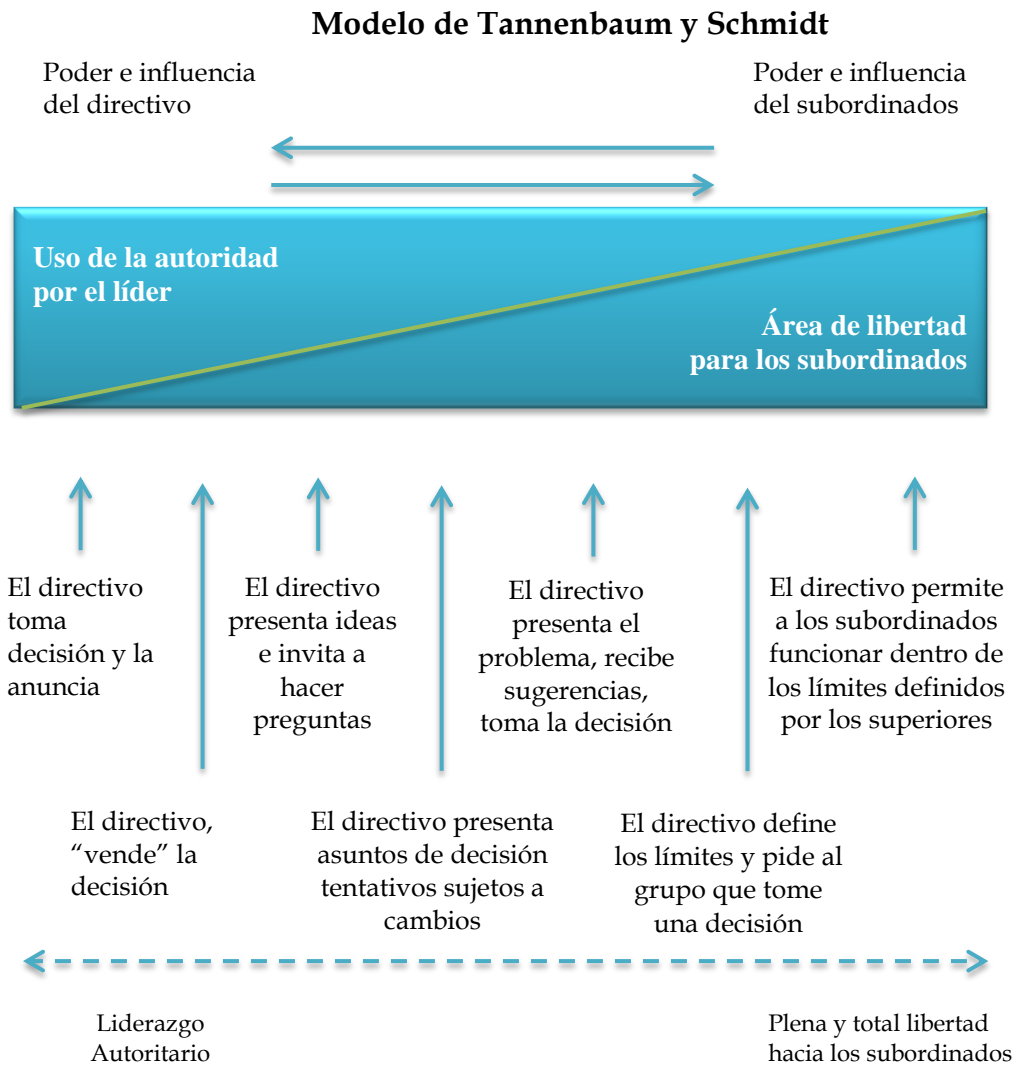


Figura 12: Continuo de liderazgo de Tannenbaum y Schmidt (1958), en Gibson, Ivancevich y Donnelly (2003, p. 45).

3. Teorías Situacionales

Desde el surgimiento de la teoría de liderazgo situacional en 1969, por Hersey y Blanchard, denominada teoría del ciclo vital del liderazgo, la idea fundamental del modelo radica en que la efectividad del liderazgo se logra a partir del ajuste del estilo de liderazgo con los niveles de madurez de los seguidores o de preparación.

3.1. El modelo situacional de Hersey y Blanchard

El modelo de Hersey y Blanchard en el año 1969, es considerado uno de los más conocidos, introduce una variación respecto del modelo de Fiedler, la teoría sostiene que lo que hace el líder carece de importancia porque está al servicio de los seguidores, además proponen que el comportamiento del líder debe ser analizado de acuerdo a la categoría del contexto el cual opera en múltiples niveles. Este modelo se centra en las características de los seguidores, como el elemento más importante de la situación y que determina el comportamiento eficaz del líder. Según indican los autores, un líder puede adaptar uno de los cuatro estilos de liderazgo basados en una combinación de comportamientos orientados a la tarea, en tanto el líder comunica a los seguidores lo que deben realizar, cuándo, dónde y cómo se tienen que realizar las tareas. Y la conducta orientada a la relación, está dirigida a entregar el soporte socioemocional y actúa como facilitador para los seguidores (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 2003).

De acuerdo con Robbins y Judge (2009), un aspecto que incorpora este modelo, es la madurez de los seguidores, esta madurez sería el resultado de conocimiento, habilidades para el trabajo y psicológica como la motivación para el desempeño de la tarea. En palabras de

Hersey, Blanchard y Johnson (1998, p. 274), "El liderazgo situacional no sólo sugiere los estilos de liderazgo de alta probabilidad para distintos niveles de preparación, sino que también indica la probabilidad de éxito de los otros estilos ". De tal modo, las fases de madurez en la que se encuentran los seguidores son:

M₁-Alta Tarea/ Baja Relación:

- No desea asumir responsabilidades, es competente, ni tiene seguridad en sí mismo.
- Se caracteriza por dar órdenes, guiar y dirigir.
- Comunica a los seguidores qué, cómo, cuándo, dónde y con quién van a realizar la tarea.
- Proporciona instrucciones, da soluciones específicas y supervisa el desempeño, por lo que existe alta tarea, por parte del líder.
- Bajo nivel de madurez requiere la acción de dirigir.

M₂-Alta Tarea/ Alta Relación:

- Este estilo de liderazgo ejerce la mayor parte de la dirección, explica decisiones y proporciona oportunidades para clarificar, dialogar y explica el porqué.
- El estilo tiene que influir sobre los niveles bajos o moderados de madurez.
- El individuo no puede, pero quiere hacer las tareas necesarias. Se siente motivado y tiene voluntad y dispuesto asumir la guía del líder.

M₃-Baja Tarea/ Alta Relación:

- Se caracteriza porque los seguidores participan en la toma de decisiones, comparte ideas y facilita, porque existen moderados o altos niveles de madurez.

- El individuo puede, no quiere o puede sentirse inseguro de hacer lo que el líder desea.

M4-Baja Relación/ Baja Tarea:

- El individuo puede y quiere hacer lo que se le pide, es competente, posee responsabilidad en las decisiones y está comprometido.
- Se delega en el seguidor la administración de su propia actividad, la supervisión es general.
- El seguidor puede y quiere hacer la tarea, ya que el seguidor tiene una alta madurez.

Por consiguiente, el líder debe adaptará sus conductas a partir del nivel de madurez que evidencien los seguidores, este aspecto se convierte en un indicador global, así a mayor madurez el líder aumentará el comportamiento orientado a la relación y reducirá la orientación a la tarea.

El modelo situacional, fue desarrollado a partir de los estudios de Ohio y la red de gestión de Blake y Mouton (1985), sustentan que las conductas son el principal mecanismo de liderazgo dentro de su teoría. En esencia la teoría situacional de Hersey, Blanchard y Johnson (1998, p. 274), "El liderazgo Situacional no sólo sugiere los estilos de liderazgo de alta probabilidad para distintos niveles de preparación, sino que también indica la probabilidad de éxito de los otros estilos", de tal modo que se utilizará el estilo más conveniente de acuerdo al grado de disposición de los seguidores, este modelo se conforma y articula como se ilustra a continuación.

MODELO DE SITUACIONAL

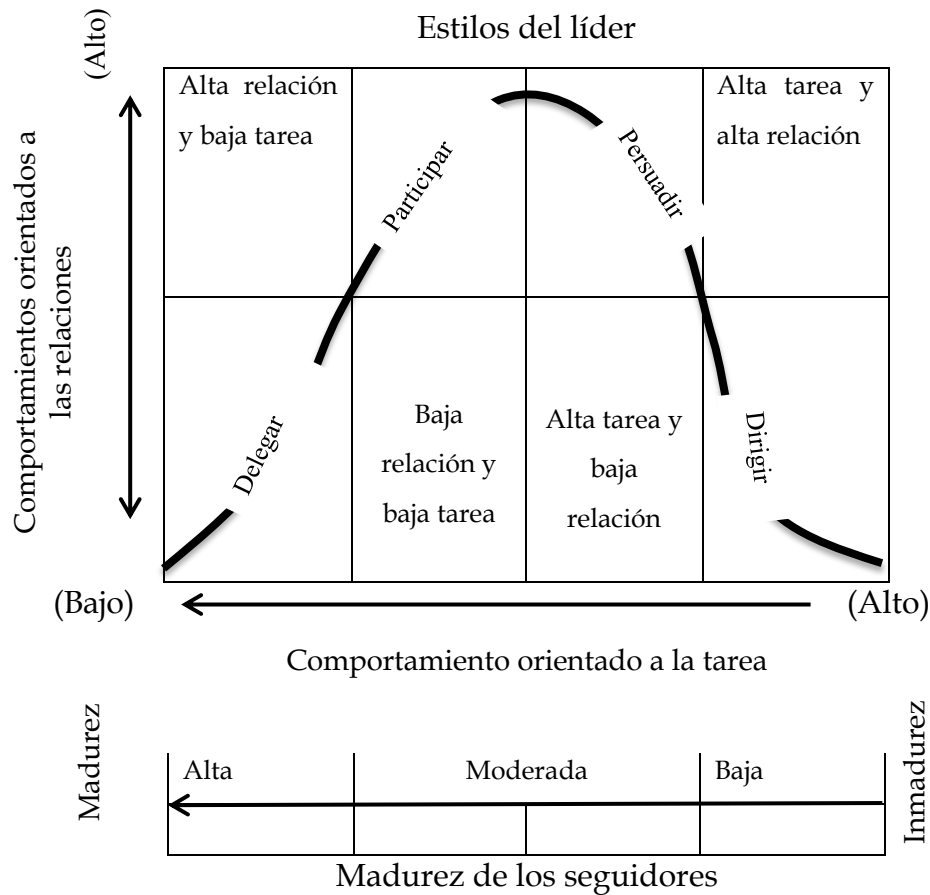


Figura 13: Modelo de Hersey y Blanchard (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998, p. 171).

Los cuatro estilos determinan la eficacia de un líder, cuando el liderazgo es apropiado a la situación, y por el contrario cuando no es apropiado a la situación, sería un liderazgo ineficaz.

3.2. Otros modelos de liderazgo situacional

La teoría de los sustitutos de liderazgo, propuesta por Kerr y Jermier (1978), indica que existen determinados factores contextuales como la experiencia y capacidad de los subordinados, claridad de las tareas o

estructuración de la organización, hacen que algunas situaciones, el liderazgo no es necesario, porque estos factores actúan como neutralizadores de liderazgo, convirtiéndolo en prescindible.

La teoría de los recursos cognitivos (Fiedler y García, 1987), examina las condiciones en que los recursos cognitivos, como la inteligencia y la experiencia, están relacionados con el desempeño del grupo, además analizan variables situacionales como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y complejidad de la tarea. El modelo sostiene que el rendimiento del líder en una organización o grupo está determinado por la interacción compleja entre los rasgos del líder (inteligencia y experiencia), el comportamiento del líder (liderazgo directivo), y aspectos de la situación en la que se desarrolla el liderazgo (estrés interpersonal y la naturaleza de la tarea), entre otras, afectan el desempeño del grupo.

De acuerdo al análisis realizado a las teorías situacionales, autores como Yukl y Van Fleet (1995), sostiene que exhiben restricciones en tanto, son demasiado generales por lo que resulta difícil someterlas a rigurosas pruebas empíricas.

4. Teoría de liderazgo transaccional

Las teorías transaccionales (o teorías de gestión), surgen como crítica ante la simplicidad de los modelos anteriores. La teoría señala que el rol del líder es la supervisión del rendimiento de la organización, donde el desempeño de los seguidores se retribuye con frecuencia mediante la recompensa o la sanción. Este modelo considera que el líder ayuda a los subordinados para que logren los resultados esperados, este liderazgo

centra su intercambio en la recompensa constructiva, correctiva o de evitación de disciplina para cumplir las exigencias del líder, este es el referente de las teorías de liderazgo transaccional o de la transacción.

4.1. El modelo representativo de intercambio líder miembro (LMX)

La teoría del intercambio líder-miembro también conocida como la teoría LMX de Jacobs (1971), fue uno de los primeros en abordar la perspectiva de intercambio social y examinó la naturaleza transaccional de los grupos, cuando los líderes y seguidores tienen intercambios positivos, hay mayor satisfacción, por consiguiente se logran los resultados de la organización. El modelo parte del supuesto que el liderazgo no es algo que los líderes llevan a cabo hacia los subordinados, sino que es un proceso que está centrado en las interacciones entre ambos, a través del modelo de diada y vinculación vertical LMX, donde los líderes presentan dos tipos de conductas, una basada en la influencia sin autoridad y la influencia con autoridad (Graen y Uhl-Bien, 1995). El énfasis en el modelo es el comportamiento de los líderes, quien debe desarrollar interacciones de alta calidad con los subordinados, un proceso mediante el cual, la interacción entre líderes y seguidores “trabaja a través de cómo cada uno se comporta en determinadas situaciones” (Graen y Cashman, 1975, p. 143).

El modelo de Intercambio Líder-Miembro, sostiene que esta relación se produce cuando una persona se incorpora a una organización y se compone de tres etapas:

- Asunción de roles: al incorporarse a la organización el líder evalúa sus habilidades y capacidades, para que pueda ofrecer oportunidades que le permitan demostrar sus capacidades.
- Rol de decisiones: es la segunda fase, donde se establece el tipo de relación que se establece con los subordinados. Factores como el género, las diferencias culturales y raciales influyen en esta relación.
- La rutina: se refiere al cambio social permanente que se establece entre el líder y el miembro, se establecen relaciones de confianza y respeto para alcanzar los resultados.

5. Teorías transformacionales

La teoría de las relaciones, denominada teorías de transformación, centra su atención en las relaciones que se forman entre el líder y los seguidores. Motivar o inspirar a los seguidores en el bien superior de la tarea es característico del líder transformacional, los principales modelos que conforman esta teoría son:

- Liderazgo Transformacional de Burns (1978).
- Liderazgo Participativo de Kouzes y Posner (1987).
- Liderazgo Transformacional de Bass (1985).

5.1. Liderazgo transformacional de Burns

El concepto de liderazgo transformacional fue propuesto por primera vez por Burns 1978 (Burns, 2003), que introdujo los conceptos de liderazgo transaccional y transformacional sobre el liderazgo político y hoy en día se utiliza psicología de las organizaciones (Bass y Reggio, 2006). Plantea que el liderazgo transformacional implica el líder influye en una o más personas en una relación de estimulación que le confiere

poder a los seguidores para convertirlos en líderes y a los líderes en agentes morales. Ya que, el enfoque transformador crea cambios significativos en las personas y las organizaciones, se rediseñan las percepciones, los valores y las expectativas de los subordinados. A diferencia del liderazgo transaccional que no se basa en la relación sino más bien, la personalidad del líder, la articulación de una visión energética y metas desafiantes. El autor además sugiere que la *transformación de liderazgo* se produce cuando una o más personas interactúan con los demás de tal manera que líderes y seguidores conducen a niveles más altos de motivación y la moral. Además argumenta que el liderazgo *transaccional* enfatiza en intercambio entre el líder y los seguidores, motiva a los seguidores en función de su propio interés, donde los seguidores reciben recompensa de sus resultados, por lo que Bass en 1985, afirma esta relación de intercambio se entiende como un factor de costo beneficio.

Las características del líder transaccional y transformacional según Burns son ilustradas en la siguiente figura:

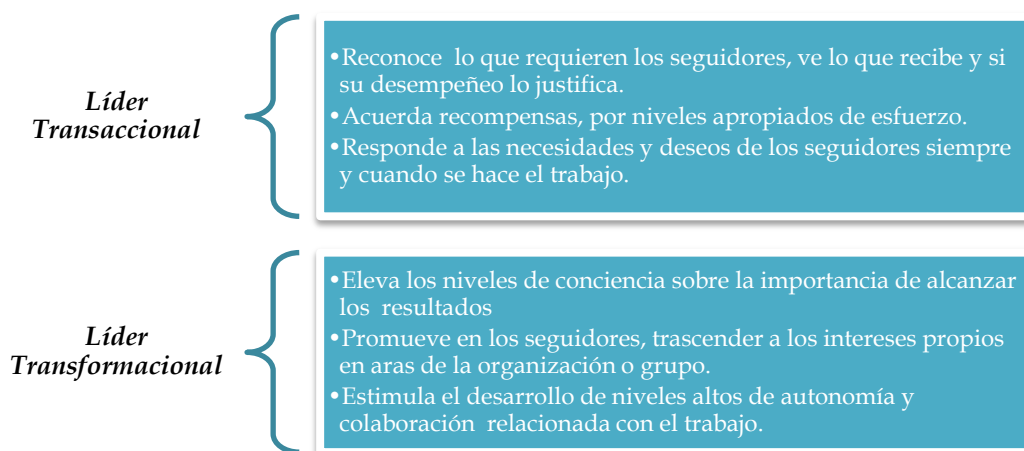


Figura 14: Características de liderazgo transformacional y transaccional. A partir de Bass (1985).

5.2. Liderazgo transformacional Kouzes y Posner

Los autores proponen un proceso dinámico del liderazgo mediante el análisis de casos y encuestas, que les permitió reconocer cinco comportamientos que se denominan subescalas de liderazgo transformacional, que permite a los líderes realizar cosas extraordinarias, siendo estas (Kotter, 1990):

- Inspirar una visión compartida, por medio del entusiasmo y una fluida comunicación con el grupo, visualiza un buen futuro y aprende de los errores; actúa por intuición, señala que se pueden alcanzar intereses mutuos con el compromiso a lograr una meta común.
- Facultar a los demás a que actúen, el individuo apoya y ayuda a los seguidores a lograr que el proyecto funcione. Las metas son cooperativas, fomenta relaciones de confianza mutua, entrega seguridad, refuerzo, promueve la colaboración de los seguidores y delega responsabilidades.
- Motivar y estimular, los líderes reconocen las contribuciones individuales al éxito de la organización; son motivadores y reconocen el esfuerzo y desempeño de sus seguidores, independiente de la dificultad de la tarea. Tiene alta expectativas y estas son percibidas, junto a un lenguaje basado en el respeto, retroalimenta de acuerdo a los resultados y crea redes de apoyo social.
- Modelar el camino, manifiesta de forma clara sus valores y creencias en la organización siendo modelo para los seguidores, además les facilita el logro de sus objetivos mediante tareas de acuerdo a sus posibilidades.

- Desafiar los procesos, son individuos que están dispuestos a correr riesgos, buscan las oportunidades de crecimiento e innovación y experimentan porque consideran que los errores son oportunidades de aprendizaje.

Kouzes y Posner (2005), a través de sus investigaciones, el análisis de casos y encuestas, han encontrado que en el proceso de un liderazgo exitoso, se ven implicadas cinco prácticas (figura 16), y que la tarea de los líderes debe consistir en equilibrar las oportunidades de acción y aptitudes individuales. Que de acuerdo con Kotter (1990), los líderes logran acciones extraordinarias con sus seguidores.



Figura 15: Procesos del liderazgo transformacional de Kouzes y Posner. A partir de Kotter (1990).

El énfasis del enfoque es la capacidad de los líderes para motivar y capacitar a sus seguidores y también moral de la dimensión de liderazgo.

6. Liderazgo Transformacional de Bass y Avolio

Sobre la base de Burns en 1978, la discusión del carisma en las organizaciones postulado por Weber (1947) y la conceptualización del liderazgo transaccional y transformacional, surge a principios de la década del ochenta una propuesta integradora de Bernard Bass (1985), este modelo trasciende el intercambio entre líder y seguidor, lo que produce en los seguidores un cambio de necesidades, creencias y valores (Bass, 1996a, 1996b, 1997; Bass y Avolio, 2006, 1990a; Bass, Avolio y Atwater, 1996).

Las profusas revisiones realizadas por los investigadores del modelo de liderazgo transformacional, argumentan que es una extensión del transaccional, como da cuenta la sólida evidencia empírica a nivel internacional y en diversos contextos sean estos militares, religiosas, industriales y educacionales (Bass, 1998; Eisenbeiss, Van Knippenberg y Boerner, 2008; Dumdum, Lowe y Avolio, 2002; Kearney y Gebert, 2009; Kirkman, Chen, Farh, Chen y Lowe, 2009; Lowe, Kroeck y Sivasubramanian, 1996; Nederveen, Van Knippenberg, Schippers y Stam, 2010; Yukl, 2010). O contextos de educación no formal, como argumenta Flores, Tomé y Jiménez (2013), donde el liderazgo transformacional, en el rol del educador social, puede favorecer la articulación de los saberes teóricos, metodológicos y prácticos con los procesos y fenómenos que enfrenta la persona o un grupo comunitario.

Mientras Burns, argumentaba que el liderazgo transaccional pone énfasis en los intercambios entre el líder y los seguidores a través de una recompensa como resultado de su desempeño, lo que puede considerarse como una recompensa contingente, en tanto Bass (1985),

propone un modelo de relación entre el liderazgo transformacional y transaccional, que a diferencia pone énfasis en la relación de intercambio que generan un cambio en las necesidades, creencias y valores de los seguidores, para desarrollar su autoconciencia y aceptar la misión de la organización (Bass, 1999, 1991; Bass y Avolio, 1990b).

Con el fin de la guerra fría, se producen cambios como una mayor flexibilidad en los empleados, equipos y organizaciones, aumentando el nivel de formación de los empleados en el mundo occidental, lo que requiere de nuevas formas de liderazgo menos autoritarias, así como los cambios en el sistema educativo (Bass, 1999). El liderazgo transformacional, considera las habilidades y los rasgos del líder para crear una visión en conjunto, con una efectiva comunicación con los subordinados (Bass, 1985).

La gran mayoría de las teorías de liderazgo centran su relación en el *proceso transaccional*, una transacción entre el líder y el seguidor por alcanzar los acuerdos previos. Los líderes transaccionales también reconocen lo que necesitan los seguidores, pero serán cumplidos en la medida que se realice el esfuerzo requerido por la tarea (Recompensa Contingente) o puede orientar su labor a supervisar (Dirección por Excepción Activa), monitorear el desempeño de los seguidores y toma acciones correctivas si los estándares no son alcanzados, o tomar una dirección pasiva al esperar que los problemas sean críticos antes de actuar (Dirección por Excepción Pasiva). De acuerdo con Bass (1985), el reconocimiento de los deseos y necesidades en los subordinados le permite al líder transaccional señalar que sí realizan el esfuerzo necesario para el logro de los objetivos, estas necesidades y deseos serán satisfechos. Además el autor plantea que la especificación de la tarea y

el acuerdo de recompensa, genera confianza en los seguidores lo que induce a poner el esfuerzo necesario para alcanzar los niveles de rendimiento de la organización (Bass, 1998). Como ha sido expuesto, en el proceso transaccional formulado por Bass, se pueden identificar dos dimensiones (figura 17), siendo estas:

- Orientada al reconocimiento de las tareas y funciones de los seguidores para alcanzar los logros esperados.
- Orientada reconocer los deseos y necesidades de los seguidores serán cubiertas.

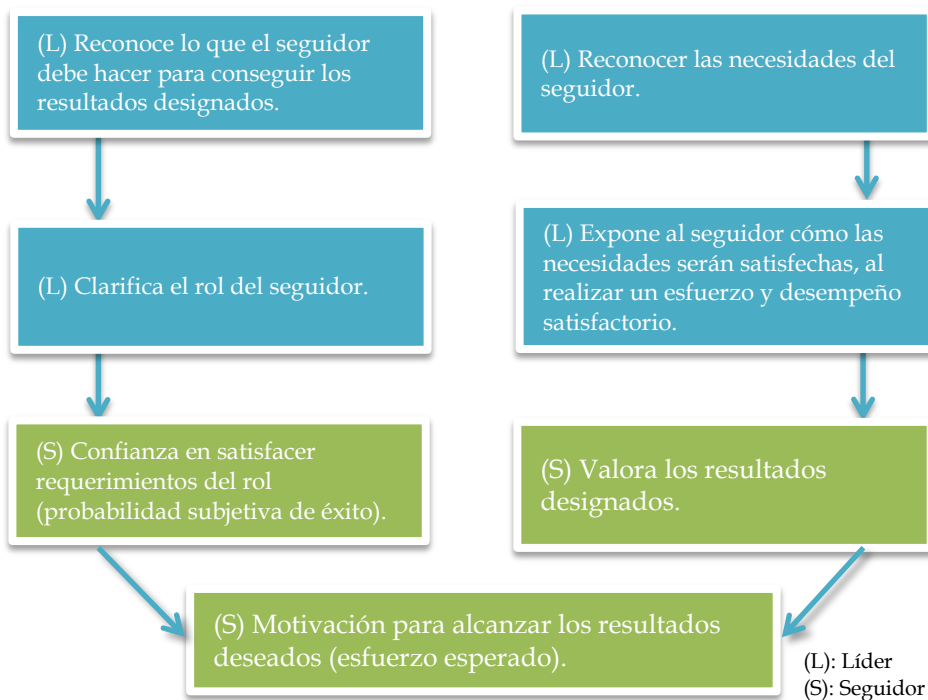


Figura 16: Proceso Transaccional de Bass (1985, p. 12).

En el proceso del liderazgo transformacional, se puede identificar por los efectos en los seguidores, por parte del líder y llevarlos más allá del interés inmediato, debido a que influye en un cambio de percepción en los demás. En el proceso transaccional, los líderes definen las funciones

y tareas que los seguidores realizarán para alcanzar los resultados del líder y además aclara los requisitos necesarios para obtener una recompensa. Autores como Howell y Avolio (1993), Waldman, Bass y Yammarino (1990), señalan que el liderazgo transformacional no sustituye al liderazgo transaccional, sino que aumenta el liderazgo transaccional para lograr los objetivos del líder, grupo u organización. Además Bass (1998), señala que un líder transformacional puede comportarse como un líder transaccional si la situación lo requiere, pero un líder transaccional no puede tener conductas transformacionales.

En tanto, mejorar la calidad y la velocidad se relaciona con procesos efectivos centrados en los resultados y es el liderazgo el que puede contribuir a ese cambio cualitativo en los seguidores, un cambio de orden superior en la motivación y rendimiento, puede implicar cambios significativos no solo en el individuo sino también en la organización (Kuhnert y Lewis, 1987). Estos cambios significativos llevan a plantear que el liderazgo transformacional es calificado como el proceso de orden superior, sobre lo que seguidores consideran importante en su trabajo, un cambio de perspectiva que puede variar de un contexto a otro o de una tarea a otra e implica un cambio a largo plazo que impacta en el proceso y en los resultados, a través de un desarrollo individualizado, que logra articular una visión colectiva convincente y lograr resultados extraordinarios (Bass y Riggio, 2006).

En la siguiente figura se puede observar el modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985), donde el nivel de desempeño se basa en los niveles de confianza, uno de los procesos fundamentales del liderazgo transformacional efectivo es el desarrollo de la confianza en el

seguidor (Jung y Avolio, 2000; Kark, Shamir y Chen, 2003; Podsakoff, Mackenzie, Moorman y Fetter, 1990) y la consecución de la tarea, producto de una relación transaccional con el líder. Las dimensiones transaccionales se desarrollan de forma adicional al transaccional, generando mayores niveles en el desempeño y el Esfuerzo Extra.

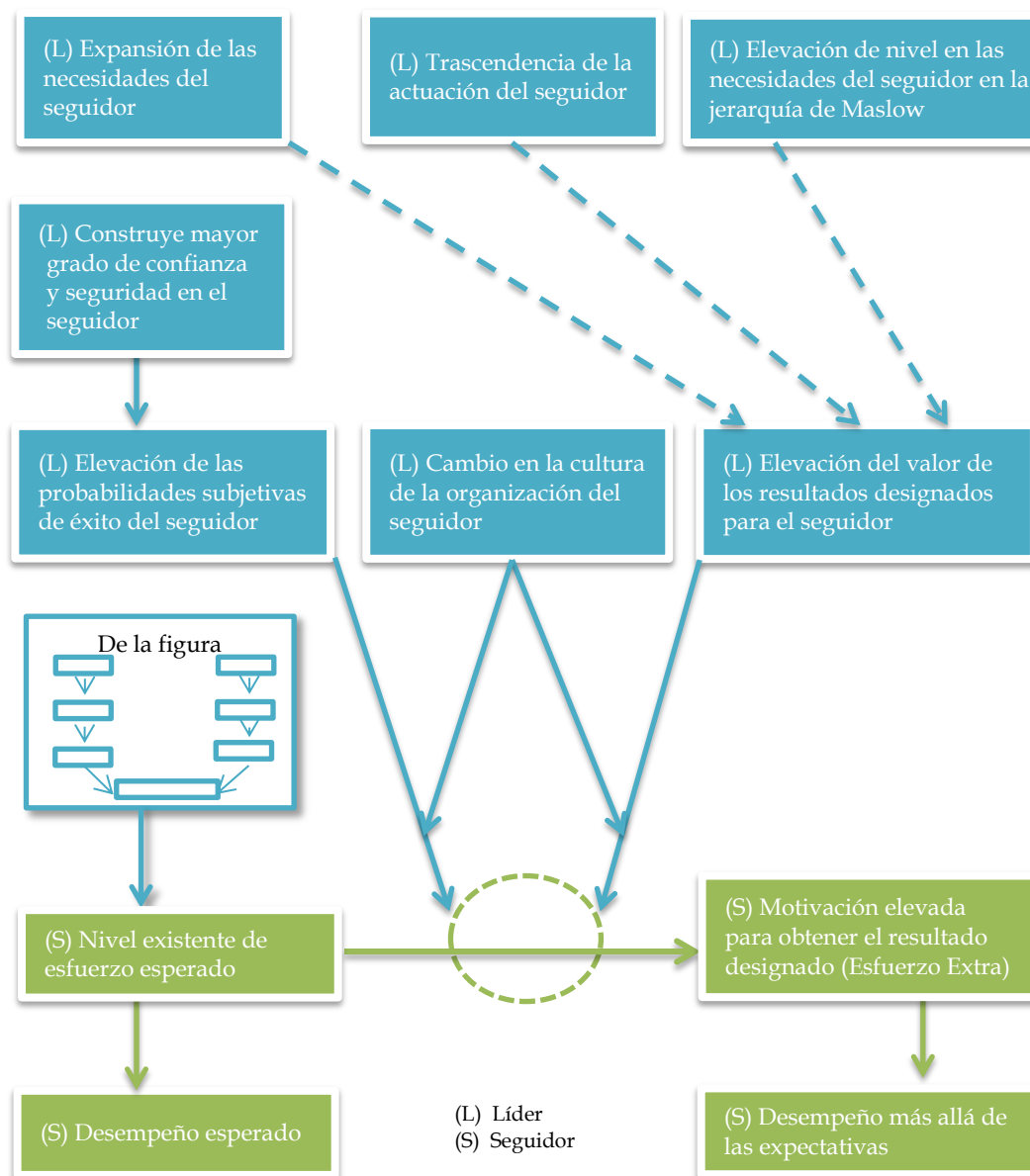


Figura 17: Proceso Transformacional de Bass (1985, p. 23).

Finalmente el tercer proceso es el *laissez-faire*, evitar tomar cualquier decisión. En la siguiente gráfica se puede observar el ciclo de aumento de liderazgo transaccional y transformacional. Por tanto un cambio de orden superior (figura 19), requiere un cambio significativo, que está representado en el liderazgo transformacional, considerado como un proceso de cambio de orden superior, un cambio a largo plazo para el desarrollo y el rendimiento de la organización.



Figura 18: Modelo de aumento del liderazgo transaccional y transformacional. En Bass (2006, p. 19).

La teoría de liderazgo transformacional ha experimentado diversos cambios, a partir de su conceptualización original de 1985 (estructurada por seis factores), Carisma o motivación por inspiración, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa contingente, dirección por excelencia y *laissez-faire*. Con los aportes de las investigaciones realizadas por Conger y Kanungo (2000), House,

Spangler y Woyke (1991), la influencia idealizada quedó dividida en atribuida y conductual.

Un aspecto relevante en el modelo de Bass (1985) y Bass y Avolio (1990b), desarrollaron el Cuestionario Multifactorial de liderazgo MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*), el instrumento ha permitido el desarrollo de numerosas investigaciones empíricas (Antonakis, Avolio y Subrasubramaniam, 2003; DumDum et al., 2002; Fuller, Patterson, Hester y Stringer, 1996; Lowe, y Kroeck Sivasubramaniam, 1996), que le respaldan.

En el año 1997, Bass responde a las críticas sobre la estructura interna y modificaron el cuestionario inicial (las que se exponen con mayor detalle en el capítulo IV) para dar respuestas a las sugerencias llegando a lo que conocemos como MLQ-5X (*short form*), y se constituye en su última versión, de 45 ítems, en base a dos dimensiones separadas de liderazgo, donde el liderazgo transformacional es una extensión del liderazgo transaccional (Avolio y Bass, 2004). Además es posible diferenciar cuatro conductas relevantes del liderazgo transformacional que generan efectos de transformación en las organizaciones siendo estas: Influencia Idealizada, la que se subdivide en Atribuida y Conductual; Motivación Inspiracional (o por inspiración); Estimulación Intelectual y Consideración Individual. El modelo MLQ-5X incluye las conductas transformacionales (Cuarto I's), las conductas transaccionales y la de *laissez-faire*.

El perfil óptimo de las conductas del líder (figura 20), se caracteriza por mayor frecuencia del estilo transformacional, seguido de la recompensa contingente, después la dirección por excepción activa, la dirección por

excepción pasiva y finalmente el laissez-faire. Está orientado hacia una mayor efectividad en el desempeño de los seguidores, con el despliegue de conductas transformacionales.

Bass (1990), junto a otras investigaciones (Seltzer y Bass, 1990; Bass, 1996a; Waldman, Bass y Einstein, 1987), respaldan que el liderazgo transformacional aumenta los efectos de del transaccional. Este modelo indica que ningún estilo de liderazgo es necesariamente el apropiado o incorrecto, ya que el líder debe ser hábil para desenvolver un estilo apropiado al ambiente y para tomar decisiones apropiadas al contexto.

PERFIL ÓPTIMO DE LIDERAZGO.

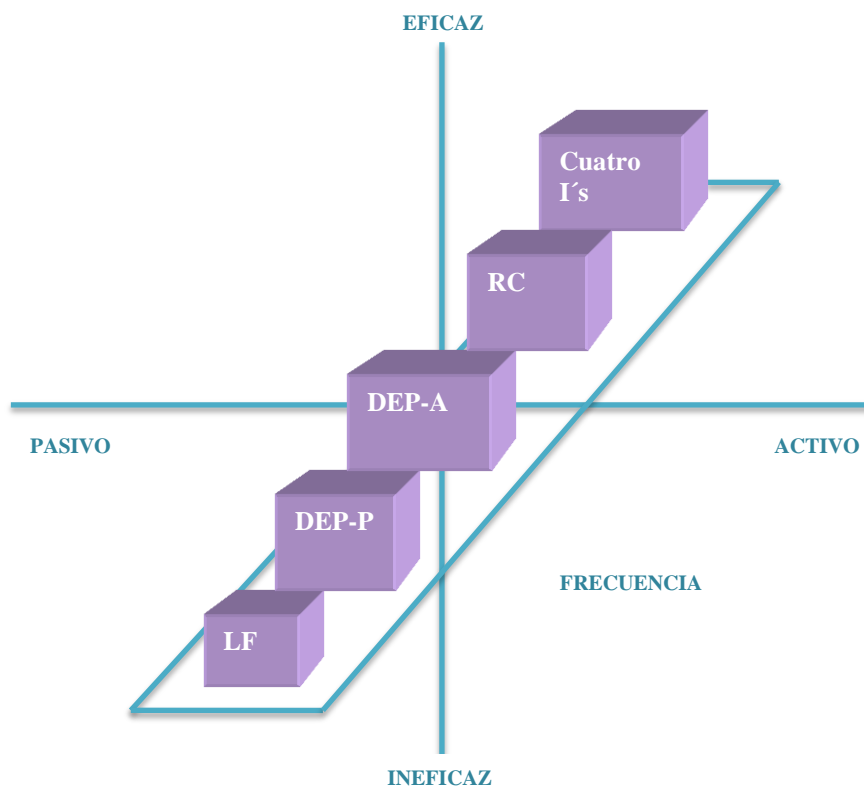


Figura 19: Perfil óptimo de liderazgo de rango total. En Bass y Avolio (1994, p. 5).

6.1. Componentes de MLQ-5x: Aspectos claves del Liderazgo Transformacional

El liderazgo transformacional en el instrumento MLQ-5X, permite identificar conductas de los líderes en diversos contextos y en distintos niveles dentro de la organización. A través de estas conductas el líder puede generar cambios en la organización de forma directa o indirecta y MLQ-5X, “permite medir si el líder es transaccional y/o transformacional, o no ejerce ningún liderazgo de acuerdo con los siguientes componentes” (Bass, 1997, p. 133):

Liderazgo Transformacional:

- *Influencia Idealizada Atribuida (Carisma)*
- *Influencia Idealizada Conductual (Carisma)*
- *Motivación por Inspiración*
- *Estimulación Intelectual*
- *Consideración individualizada*

La influencia idealizada (Carisma), hace referencia a los comportamientos del líder que le transforman en modelos frente a los seguidores. El líder carismático posee un fuerte sentido de responsabilidad, además transmite una visión que le permite trascender las tareas organizativas, motiva, inspira orgullo, respeto, confianza e incrementa el optimismo en los seguidores (Yammarino y Bass, 1990), por lo que el carisma posee dos dimensiones, los atributos del líder y su conducta, por lo que Bass identifica dos formas de liderazgo carismático, siendo estas: Influencia Idealizada (Atributo) e Influencia Idealizada (Conducta).

6.1.1. Influencia Idealizada Conductual (IIC)

Los líderes cuentan con un fuerte sentido de responsabilidad, autoconfianza y determinación, además expresan sus valores y creencia, las consecuencias morales y éticas de sus actos. Inicialmente carisma (Bass, 1985), es considerado el componente más importante del liderazgo transformacional.

Los líderes cuentan con seguidores que los idealizan, así como los seguidores sienten una fuerte atracción por identificarse con ellos y su misión (Bass y Avolio, 2006), mediante el esfuerzo personal extra, este componente por si solo puede generar transformación, esto ha llevado a que el liderazgo carismático sea considerado como similar al transformacional (Conger y Kanungo, 2000).

6.1.2. Influencia Idealizada Atribuida (IIA)

Los líderes transformacionales tienen un carisma personal que lleva a los seguidores a verles de manera idealizada, por lo que éstos cuentan con poder e influencia sobre ellos, por su parte los seguidores perciben un ambiente de confianza y desean identificarse con el líder y su misión. El líder es consciente de esta influencia por lo que evita usar ese poder en beneficio personal, demuestra altos niveles de ética y moral. El factor IIA, mide las atribuciones del carisma, se sostiene como un factor relativamente independiente de los demás factores que conforman el liderazgo transformacional (Bass y Reggio, 2006; Muenjohn y Armstrong, 2008; Rowold y Heinitz, 2007).

6.1.3. Motivación por Inspiración (MI)

Bass y Reggio (2006), plantean que el líder incentiva el optimismo, el entusiasmo y aumenta la moral, señala la importancia de una buena comunicación para la retroalimentación para acrecentar la confianza en los seguidores y orientar a la acción e inspirar hacia la causa común, así como inspira a un esfuerzo extra para que vaya más allá de sus expectativas personales. Por medio de argumentos lógicos que despiertan las emociones en el seguidor, inspirarlo y motivarlo.

En tanto Ayoub (2011), sostiene que Bass en 1988, establece cuatro componentes de la motivación por inspiración los que incluye:

- Habilidad para gestionar el significado de las situaciones y de las percepciones que tendrán los demás,
- Modelar las expectativas de los seguidores,
- Ofrecer una visión prometedora de futuro y,
- Estimular intelectualmente a los seguidores

6.1.4. Estimulación Intelectual (EI)

La inteligencia del individuo ha estado correlacionada con el liderazgo (Bass, 1998; Kirkpatrick y Locke, 1991; Stogdill, 1948). Los líderes estimulan intelectualmente a los seguidores de la organización, respecto a sobre mayores niveles de creatividad, e innovación a la hora de buscar y resolver problemas

EI, está compuesta por dos aspectos: en primer lugar el líder posee inteligencia, conocimiento, habilidades, destrezas, aptitudes y experiencia. En segundo lugar la capacidad de estimular a los seguidores a buscar nuevas alternativas de solución antes de actuar.

Bass (1990), sugiere que los líderes estimulan intelectualmente a los seguidores a través de: una EI orientada racionalmente, estos líderes utilizan la lógica para abordar los problemas de la organización y enfatiza la importancia de alcanzar las metas; EI orientada existencialmente, proceso humano que surge de la interacción con el ambiente; EI orientada empíricamente, son conservadores y precavidos, ya que confía en los datos y la información para mejores respuestas; EI orientada idealistamente, su estilo es flexible, es intuitivo orientado a la adaptación, metas cognitivas y creatividad, promueven la toma de riesgos. El líder transformacional empodera a los seguidores, para que piensen sobre los problemas y desarrollen sus propias habilidades intelectuales, incitando a la reflexión, cuestionarse así como generar soluciones creativas ante las situaciones o problemas organizacionales (Bass y Avolio, 2006).

6.1.5. Consideración Individualizada (CI)

El líder considera al individuo como persona, más que como subordinado, pone atención a cada uno de ellos de manera diferencial, de acuerdo a sus características y necesidades para alcanzar logros y crecimiento mutuo, además procura que cada uno esté completamente informado. Este comportamiento ha sido ampliamente investigado (Blake y Mounton, 1985, 1982; Conger y Kanungo, 1997; Fiedler, 1967, 1997; Hersey, Blanchard y Johnson, 1998).

Las dimensiones que conforman la Consideración Individualizada de acuerdo con Bass (1985), son: nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo; reconocer las diferencias individuales; prácticas de dirección que promueven la comunicación; interacción con los

seguidores personalizada; efectivo al escuchar a los seguidores; potenciar a los seguidores para delegar tareas; y evaluación de las mismas, para identificar el desarrollo del proceso. Para Bass y Avolio (2006), la consideración individualizada incluye el cuidado y empatía, competencias para proporcionar retos y oportunidades para los otros.

En tanto, Leithwood, Mascal y Strauss (2009), consideran que el líder transformacional es individualista, debido a que acepta las diferencias individuales, propicia la comunicación bidireccional, busca alcanzar logros en los subordinados, dentro de sus posibilidades, en un contexto donde la relación es horizontal entre líder y subordinado. Para el líder es importante la creación de un clima de apoyo que favorezca las oportunidades de aprendizaje.

6.2. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves del Liderazgo Transaccional

El liderazgo transaccional depende del reforzamiento contingente (Bass y Avolio, 2006), donde el subordinado acepta las responsabilidades y el rol designado por el líder para alcanzar las metas de la organización.

Liderazgo Transaccional:

- *Recompensa Contingente*
- *Dirección por Excepción Pasiva*
- *Dirección por Excepción Activa*

6.2.1. Recompensa Contingente (RC)

Estos líderes entregan una recompensa a los seguidores que desempeñan su trabajo de acuerdo a las expectativas. La RC, es el grado en el que se premia o refuerza los comportamientos adecuados de los subordinados a través de un estímulo positivo, esto incrementa el

autoestima, la confianza y refuerza el rol que ha desempeñar en la organización (Bass, 1985). Es una transacción positiva entre el líder y el seguidor al que se le reconoce el logro adecuado a sus objetivos, es decir, es una relación bidireccional de calidad (Graen y Uhl-Bien, 1995).

Lo relevante en la RC son los objetivos, donde el subordinado es el medio para alcanzar las metas y tiene la ventaja de evitar los conflictos puesto que el seguidor sabe lo que se espera de su labor.

6.2.2. Dirección por Excepción Activa (DEA)

El líder controla activamente los errores ya que centra su atención en cualquier desviación de los estándares durante el proceso, por lo que, monitorea habitualmente el desempeño de los subordinados. Estas características le llevan a insistir en el cumplimiento de las reglas y enseña a los subordinados a corregir los errores. Estas conductas provocan falta de iniciativa en los seguidores.

6.2.3. Dirección por Excepción Pasiva (DEP)

La principal diferencia con DEA, es el tiempo en el que interviene el líder, en este caso el líder espera que la tarea esté concluida para detectar los errores. Esto conduce a un amplio margen de aceptación, lo que genera un control ineficaz porque aparece cuando no se satisfacen los estándares y se determina como pasivo porque actúa en base a los resultados (Bass, 1991). En definitiva el líder actúa de forma pasiva y no reacciona hasta que los problemas emergen y entonces reacciona.

6.3. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves, de Laissez Faire

Para Bradford y Lippitt (1945), citado por Bass (1998), el liderazgo Laissez-Faire o no liderazgo, es descrito como aquel que evita influenciar a los seguidores, evitan las responsabilidades, la supervisión ya que no confían en sus habilidades, delegan las responsabilidades en los subordinados, no establecen metas claras y evitan la toma de decisiones (Bass, 1991). Es el estilo que deja hacer para evadir la toma de decisiones, es la ausencia de liderazgo, es opuesta al liderazgo transaccional ya que no representa la transacción (Bass y Avolio, 1999).

En el contexto educativo Álvarez (2001, p. 80), Laissez-faire señala correspondería a “gestionar de forma burocrática el centro y a informar de la normativa superior, a presidir y coordinar los órganos colegiados y, cuando haya que tomar alguna decisión, a sugerir respetuosamente lo que se podría hacer si lo consideran oportuno”.

Bass (1990), diferencia con claridad el liderazgo Laissez-Faire, de otras conductas de liderazgo, ya que la derivación implica delegar en los subordinados la responsabilidad o tarea que le compete al líder, es un estilo que no establece una planificación de cómo organizar los requerimientos que se han de cumplir, debido a que el líder no se compromete ni acepta responsabilidades, ni entrega apoyo. Algunas de las consecuencias del Laissez-Faire (*LF*), fueron identificadas a través de los estudios de (Bass, 1990; White y Lippitt, 1960):

- Bajos niveles de satisfacción
- Bajos niveles de concentración en el trabajo.
- Estilo de liderazgo menos efectivo y menos satisfactorio.
- Bajos niveles en la resolución de problemas.

- Negativamente relacionado con la productividad.
- Bajos niveles de cohesión en el grupo.
- Escasa motivación por la tarea.
- Insatisfacción con el líder.

6.4. Componentes de MLQ-5X: Aspectos claves, en los Resultados de Liderazgo

Los resultados del liderazgo transformacional y transaccional son a la vez relacionados con el éxito de la organización. Una forma de medir el éxito es a través del MLQ-5X, los seguidores y/o subordinado evalúan la frecuencia con la que perciben efectivos a sus líderes, en interacción con diferentes niveles de la organización, y cómo los evaluadores se sienten satisfechos con los métodos utilizados por el líder.

Resultados de liderazgo

- Esfuerzo Extra
- Efectividad
- Satisfacción

6.4.1. Esfuerzo Extra (EE)

Bass (1999), señala que el esfuerzo extra que realizan los seguidores en el desempeño de las tareas es efecto del liderazgo (Transformacional, Transaccional o Laissez-faire), son las capacidades del líder para lograr que otros hagan más de lo que se espera que lo hagan, de motivarlos a través de la influencia del líder y como efecto motivar su equipo de trabajo, lo que genera un aumento en los deseos del subordinado por esforzarse en alcanzar el éxito. Por su parte el subordinado se siente eficaz en el cumplimiento de las tareas designadas por el líder.

6.4.2. Efectividad (E)

En cuanto a efectividad Covey (2010), sostiene que corresponde al equilibrio entre la eficacia y eficiencia, entre la producción y la capacidad de producción. El líder es eficaz, en la medida que logra satisfacer las necesidades y requerimientos de los seguidores, con relación al trabajo y la organización.

En el libro *las 21 leyes irrefutables del liderazgo*, Maxwell (2011, p. 20), sostiene que “la capacidad del liderazgo es siempre el tope de la efectividad de la persona y también de la organización. Si el liderazgo es fuerte, el tope es alto. Pero si no lo es, la organización se verá limitada”. La eficiencia en las organizaciones es considerada como la cantidad de recursos que se utilizan para generar una unidad de producto y en la filosofía, la efectividad es la capacidad de la causa eficiente para producir su efecto.

6.4.3. Satisfacción (S)

La satisfacción se produce de la relación entre el líder y el subordinado. Las investigaciones en torno al liderazgo en las organizaciones han intentado determinarlo de forma conceptual y se han propuestos una serie de definiciones, en las que el énfasis está en los componente afectivo (las emociones) y los componentes actitudinales, de acuerdo con Peiró (2001), la satisfacción es una actitud relacionada con el trabajo.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Judge y Piccolo (2004), tras realizar un meta-análisis con una muestra de 87 estudios donde se examinó la relación del liderazgo transformacional, transaccional y *laissez-Faire*, los hallazgos desvelan que existe una clara relación de

satisfacción de los seguidores con respecto a los procedimientos
satisfacción de los seguidores con respecto a los procedimientos y
métodos utilizados por el líder.

En cuanto al *liderazgo centrado en principios*, texto desarrollado por Covey (1992), en el cual argumenta que el líder efectivo orienta sus comportamientos al servicio, que mantiene una actitud positiva con el objetivo de mantener el equilibrio ante las dificultades, demuestra confianza en los miembros de la organización, porque cree en las personas lo que permite catalizar la sinergia, ya que las capacidades del colectivo son superiores a los esfuerzos individuales.

De tal modo que el investigador, sostiene que el liderazgo es un proceso constante de aprendizaje, a partir de las experiencias que la favorecen la renovación personal. La diferenciación del liderazgo transformacional y transaccional, fue realizada por Covey (1992), como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 6

Comparación de liderazgo transaccional y transformacional. A partir de Covey, (1992)

Liderazgo Transaccional	Liderazgo Transformacional
- Se basa en las necesidades del hombre en conseguir un trabajo y ganarse la vida.	- Tiene como base las necesidades del hombre.
- Está preocupado por el poder, la posición, la política y las gratificaciones.	- Está preocupado por fines y valores, la moral y la ética.
- Está inmerso en asuntos cotidianos.	- Trasciende de los asuntos cotidianos.
- Está orientado a objetivos de corto plazo y a datos duros.	- Está orientado hacia objetivos a largo plazo sin comprometer los principios y los valores humanos.
- Se centra en aspectos tácticos.	- Se centra en las estrategias y en la misión
- Las relaciones humanas se limitan a la interacción con los demás.	- Lidera el potencial humano, la identificación y el desarrollo de nuevos talentos.
- Sigue y cumple con las expectativas de rol tratando de trabajar con eficacia dentro de los sistemas actuales.	- Diseña y rediseña los puestos de trabajo para hacerlos significativos y desafiantes.
- Apoya la estructura y sistemas para reforzar la línea de fondo, maximizar la eficiencia y garantizar los beneficios a corto plazo.	- Estructura sistemas internos para reforzar los valores y objetivos generales.

7. Nuevas Representaciones de Liderazgo

En las últimas dos décadas han surgido matices más complejos sobre el liderazgo. Los nuevos desafíos y el rol del liderazgo en la organización, lleva a el surgimiento de nuevas tendencias de liderazgo que incorpora variables de modelos pasados y otros que tratan de incorporar explícitamente las ideas de los principios, la honestidad y la espiritualidad, lo ético y lo auténtico.

Kirkpatrick y Locke (1991), dirigieron sus indagaciones sobre la *Teoría de los Rasgos*, lo que se denominó el *neo-rasgo*, con diferencias de la teoría tradicional, reconoce que las características por sí solas no son la clave del liderazgo, pero sí las considera una condición previa. El resurgimiento de estudios que analizan la efectividad del liderazgo mediante la comprensión de los rasgo (Judge, Bono, Ilies y Gerhardt, 2002).

Sobre la complejidad Hooijberg, Hunt y Dodge (1997), sugieren que el *comportamiento* es un aspecto importante a considerar, porque los líderes más eficaces presentan una gran variedad de comportamientos incluso a veces contradictoria para enfrentar a situaciones.

Otro enfoque contemporáneo de liderazgo es el modelo de *identidad social para la efectividad del liderazgo* (SIMOL, en sus siglas en inglés). Autores como Van Knippenberg y Hogg (2003) y Hogg (2001), señalan que la influencia de la identidad social o autocategorización, actúa en diferentes fenómenos de la organización y quién es percibido como líder depende de la atribución de los miembros del grupo. Los principales factores en SIMOL, son la cognición, las conductas y el afecto, en tanto

“lo que la gente piensa, siente y hace” (Hogg y Terry 2000, p. 187), es un intento de cumplir con el prototipo en el grupo.

En tanto, la teoría de redes sociales desarrollada por Balkundi y Kilduff (2006), exponen que, la representación cognitiva de un líder son los patrones de relaciones dentro de las diversas redes, es decir, que a través de la comprensión completa de las redes sociales, puede surgir el papel del liderazgo. Este enfoque identifica “el liderazgo no en los atributos de los individuos, sino en las relaciones que conectan los individuos” (p. 942).

Si bien, el *liderazgo ético* se define como “la manifestación de conductas apropiadas a través de acciones personales y las interpersonales y la manifestación de dichas conductas a los seguidores a través de dos vías de comunicación, el fortalecimiento y la toma de decisiones” (Brown, Treviño y Harrison, 2005, p. 120). Y por lo tanto, se relaciona con los valores morales que son considerados como deseables y apropiados, si bien investigadores como Burns (2003), Greenleaf (2003) y Heifetz (1994), reconocen la importancia de los seguidores, sin embargo, el énfasis está en el líder y cómo proporciona orientación ética a los seguidores.

Producto de las investigaciones (Avolio y Gardner, 2005; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans y De Mayo, 2004; Ilies, Morgeson y Nahrgang, 2005), surge el *liderazgo auténtico* donde el líder auténtico no sólo influye en los resultados de la organización sino también extiende su influencia a los problemas sociales. Los autores señalan la importancia de una relación auténtica entre el líder y el seguidor que apoye el logro de los objetivos y el desarrollo mutuo. Los factores que

interviene en el liderazgo auténtico son la conducta, la cognición y el afecto.

El *liderazgo espiritual*, es un cambio en la dirección que hasta entonces guiaba el liderazgo (Reave, 2005), y había sido excluida del ámbito científico, sin embargo, ante un incremento de investigaciones se demostró que valores como la integridad, la honestidad y la humildad, se relacionan positivamente con la eficacia del liderazgo. Este modelo vincula los resultados de la organización, los comportamientos, valores y actitudes de un líder y los seguidores, con la necesidad para la supervivencia espiritual (Fry, Vitucci y Cedillo, 2005). Los líderes han de crear una visión que permita garantizar que los seguidores, una contribución significativa por su desempeño y desarrollar una cultura organizacional basada en el altruismo y el respeto entre y cada uno de sus miembros. Pone énfasis en la espiritualidad del líder y su capacidad para satisfacer las necesidades espirituales de los seguidores". Reave (2005, p. 663), sostiene que el liderazgo espiritual "incorpora tanto la teoría de los rasgos y el enfoque conductual" de la dirección.

Otros ejemplos de modelos emergentes son: el liderazgo destructivo (Tierney y Tepper, 2007), el liderazgo y la complejidad (Uhl-Bien, Marion y McKelvey, 2007), liderazgo y aprendizaje organizacional (Waldman, Berson y Keller, 2009). A continuación se puede apreciar la tipología de liderazgo propuesta por Lorenzo Delgado.

Tabla 7

Propuestas de liderazgo de Lorenzo Delgado (2005, p. 373)

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
Liderazgo Carismático (Conger, 1991)	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con estilo propio.
Liderazgo Ético (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...)
Liderazgo creativo (Dilts, n1998)	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.
Liderazgo lateral (Fisher y Sharp, 1999)	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
Liderazgo basado en resultados (Ulrich, 2000)	Aquel que dinamiza la organización en función de la obtención de mejores resultados o productos.
Liderazgo con vocación de servicio (Autry, 2003; Zoar, 2001)	El liderazgo es entendido como una función de servicio a la institución y a sus miembros.
Liderazgo emocional (Fernández y otros, 2001)	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un “director de emociones”
Liderazgo resonante (Goleman, 2002)	Dinamiza en base a la inteligencia emocional.
E-Liderazgo (Quienn Mills, 2002)	Es un liderazgo afin alas ciber organizaciones y a las comunidades virtuales
Liderazgo sin límites (Heifetz y Linsky, 2003)	Es el liderazgo al que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
Liderazgo clarividente (Sharma, 2003)	En él predomina la visión de futuro.
Liderazgo estratégico (Bou, 2004)	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
Liderazgo para la innovación (Villa, A., 2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
Liderazgo narcisista (Maccoby, 2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.
Líder de 360° (Maxwell, 2007)	Ejerce su influencia desde cualquier puesto de la organización.
Liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008)	Liderazgo integrador, propio de la globalización actual.

7.1. Investigaciones de Liderazgo en el Contexto Intercultural

Uno de los proyectos de mayor envergadura fue realizado en 1991, denominado Liderazgo Global y la Eficacia del Comportamiento Organizacional (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness, GLOBE), un estudio interdisciplinario que reunió a 170 investigadores de 61 países y dirigidos por Robert House, tuvo como propósito el desarrollo de una teoría que permitiera identificar el impacto de las variables culturales en el liderazgo (House, Javidan, Hanges y Dorfman, 2002). Asimismo, los investigadores corroboraron las hipótesis intuitivas de estudios anteriores, sobre factores como el contexto, la cultura y su influencia en la eficacia del liderazgo, debido a que las prácticas y atributos que diferencian a cada cultura se constituyen en predictivos de las conductas y atributos del líder (House et al., 2002). Otros factores identificados fueron aquellas características en los líderes como, integridad o inspiración, atributos reconocidos como eficaces en la mayoría de los países. Si bien GLOBE, no generó un modelo de liderazgo universal, si utilizó como base las teorías de liderazgo carismático, transformacional e implícito.

A partir de estos valores y prácticas culturales agruparon las características del liderazgo en seis dimensiones que incluye:

- Carisma basado en valores
- Orientado al trabajo en equipo
- Auto-centrado
- Participativo
- Humanista
- Autónomo

Otro foco de investigación que se aleja de los modelos emergentes es la teoría del liderazgo paternalista, basado en los valores de Confucio, es “un estilo que combina una fuerte disciplina y la autoridad con benevolencia paternal” (Farh y Cheng, 2000, p. 91). Estos investigadores argumentan que el liderazgo se representa en la figura del líder que se compone de tres dimensiones distintas: autoritarismo, benevolencia y el liderazgo moral.

El liderazgo paternalista es predominante en el contexto empresarial en China, pero también en otros contextos como India, Turquía, Malasia, México y Pakistán (Cheng, Chou, Wu, Huang y Farh, 2004).

7.2. Escuela, Calidad y Liderazgo Transformacional

La calidad en educación es un foco de interés en la sociedad, a través del tiempo se han desarrollado una gran variedad de modelos de calidad, que responde a una filosofía en particular, y por tanto, pone énfasis en diferentes factores, según los fines que pretenda (Lorenzo, 1999).

Por su parte la educación, cumple una función instrumental en la medida que ayuda a las personas alcanzar sus objetivos, sean estos económicos, sociales o culturales. Esta situación es importante para las organizaciones, incorporando a las instituciones en general y a la escuela en particular, los modelos de calidad que demanda de una sociedad cambiantes.

Liderazgo y calidad se unifican e incorporan en las organizaciones educativas, como procesos que le constituyen para el logro de resultados en el ámbito educativo, que aparece ejercido por la dirección y será el director/a o el equipo directivos los que se comprometerán y

realizarán acciones encaminadas hacia la calidad y al considerar la educación (la escuela), como una empresa centra su mirada en los resultados (Lorenzo, 2003).

Para Elmore (2008), el liderazgo interviene en múltiples áreas de formación de los estudiantes y una de sus funciones en las organizaciones educativas es la distribución del poder, además elaboró un modelo de liderazgo pedagógico conformado por tres principales características:

- Centrado en prácticas que conduzcan a la mejora de la enseñanza y rendimiento de los estudiantes.
- Un liderazgo como función distribuida,
- Requiere de formación continua de los docentes en la actualización de los conocimientos.

Según argumenta Maureira (2006), el liderazgo debe ser capaz de generar nuevos líderes en las organizaciones, donde “la principal función de las direcciones será generar un significado del trabajo, promover y articular una visión creíble por el conjunto de personas que integren la organización” (p. 3).

En tanto, la revisión de estudios sobre liderazgo escolar, realizada por Leithwood, Begley y Cousins (2005), identificó una tipología conformada por cuatro estilos de liderazgo que caracterizan los sistemas escolares: *El estilo A*: Se caracteriza por el énfasis en las relaciones interpersonales, promueve un clima de cooperación en la escuela, y diferentes grupos de la comunidad. *El estilo B*: Es un liderazgo (interpersonal, administrativo y directivo), centrado en el rendimiento de los estudiantes y en el aumento de su bienestar. *El estilo C*: Centrado

en los programas, adoptan los procedimientos y conductas que aseguran la eficacia. Y el *estilo D*: Un estilo de liderazgo centrado de forma exclusiva en lo administrativo, y poco interviene en cuestiones pedagógicas a menos como respuestas a una crisis.

Otro modelo de liderazgo, corresponde al liderazgo transformacional (Bass, 1985), aunque en sus inicios no se contempló en el ámbito escolar hasta que las investigaciones desarrolladas por Leithwood y sus colaboradores, los que determinaron tres conductos (Leithwood y Steinbach, 1993):

- La habilidad del director para fomentar el funcionamiento del cuerpo docente.
- El desarrollo de metas claras, compartidas, moderadamente desafiante y factibles.
- La creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y el cuerpo docente.

De acuerdo con Leithwood (1994), existe una relación entre el liderazgo transformacional y el movimiento de las organizaciones educativas que aprenden, además sostiene que el liderazgo en los centros educativos debe adaptarse a los cambio y respalda a Bass, en cuanto a la necesidad de avanzar sobre las transacciones en un contexto cultural, por una orientación transformadora que altere en contexto. Elaboró un modelo que comprende cuatro dimensiones, y realizó una síntesis sobre las características del liderazgo escolar (p. 57).

- Propósito (visión compartida, consenso y expectativas)
- Personas (apoyo individual, estimulación intelectual, modelo de ejercicio profesional)

- Estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los docentes)
- Cultura (promover una cultura propia y colaborativa)

Tabla 8

Dimensiones de liderazgo, a partir de Leithwood, 1994

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. - Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. - Tiene expectativas de una excelente actuación.
Personas	<ul style="list-style-type: none"> - Presta apoyo individual. - Presta estímulo intelectual. - Ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo - Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones - Posibilita tiempo para la planificación colegiada
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece la cultura de la escuela - Favorece el trabajo en colaboración - Entabla comunicación directa y frecuente - Comparte la autoridad y la responsabilidad - Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales

Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), argumentan que el estilo de liderazgo transformacional se caracteriza por ser un proceso dinámico, innovador, variante en función de las situaciones y generador de cambios, lo que contribuye al desarrollo organizacional del ámbito escolar. Del mismo modo, en el ámbito educacional, el estudio empírico

realizado por Kirby, Paradise y King (1992), mediante el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ-5x), encontraron que los líderes transformacionales son capaces de manipular y modificar sus limitaciones, así como el ambiente para lograr los objetivos. Además sostienen que la satisfacción de los docentes está asociada a un liderazgo efectivo, con mayor puntuación en carisma y estimulación intelectual.

Pascual, Villa y Auzmendi (1993), examinaron en España 56 centros educativos de las comunidades autónomas de Castilla y León y País Vasco. Argumentan que, tanto el liderazgo transformacional como el transaccional, se relacionan positivamente con las variables de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción de los docentes (siendo más débiles en el liderazgo transaccional).

Bass (1998), sostiene que los directores eficaces, son aquellos que consideran individualmente a los miembros del equipo directivo, a los docentes y los estudiantes, han de poseer una visión compartida del centro integrado por los diferentes actores de la comunidad educativa. Las investigaciones dan cuenta que las conductas y la actitud de las personas que asumen cargo directivos en los centros educativos son un elemento a considerar que determina entre otros la calidad y el éxito de los procesos de cambio en los centros (Fullan, 1996; Murillo, 2006; Northouse, 2012).

Si bien, los estudios identifican en la figura del director o dirección los responsables de conducir las organizaciones educativas hacia una educación de calidad de sus estudiantes, del mismo modo se argumenta que los centros deben involucrar a toda la comunidad educativa, en una

visión compartida de futuro, que responde a las necesidades del centro y que además se ofrece las condiciones para el desempeño y el logro de los objetivos (Álvarez, 2003).

En tanto, Hargreaves y Fink (2008), argumentan que el liderazgo en las organizaciones educativas está asociado a dos factores: liderazgo docente sostenible y liderazgo distribuido. El primer factor considerado clave para la perdurabilidad del cambio educativo, al fomentar culturas sólidas donde se incorporen los futuros líderes y puedan desarrollarse. El segundo factor fomenta aprendizajes significativos de mayor profundidad, corresponde a un liderazgo que se interioriza por la organización y de exterioriza en organizaciones que aprenden. A su vez Garay y Uribe (2006) en Chile y Bolívar (2006), en España hacen notar la necesidad en redefinir las responsabilidades del directivo en los centros educativos junto con reafirmar el papel transformador, en la figura del director (o del equipo directivo). Posteriormente Bolívar (2010), expone la relevancia del liderazgo educativo de los equipos directivos en la mejora de la calidad de los centros escolar, su enunciado se suma a la evidencia del informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) y la OCDE (Pont et al., 2008).

A partir de las profusas revisiones realizadas por Lorenzo Delgado (1999, 2005, 2008, 2011 y 2012, entre otras), tanto en España como en ámbitos internacionales, se realizó una síntesis sobre las áreas en las que actúa el liderazgo, proveniente en sus inicios desde el ámbito empresarial en interacción con los modelos de calidad, y como estos procesos influyen en el ámbito educativo, como se puede apreciar en la siguiente figura:

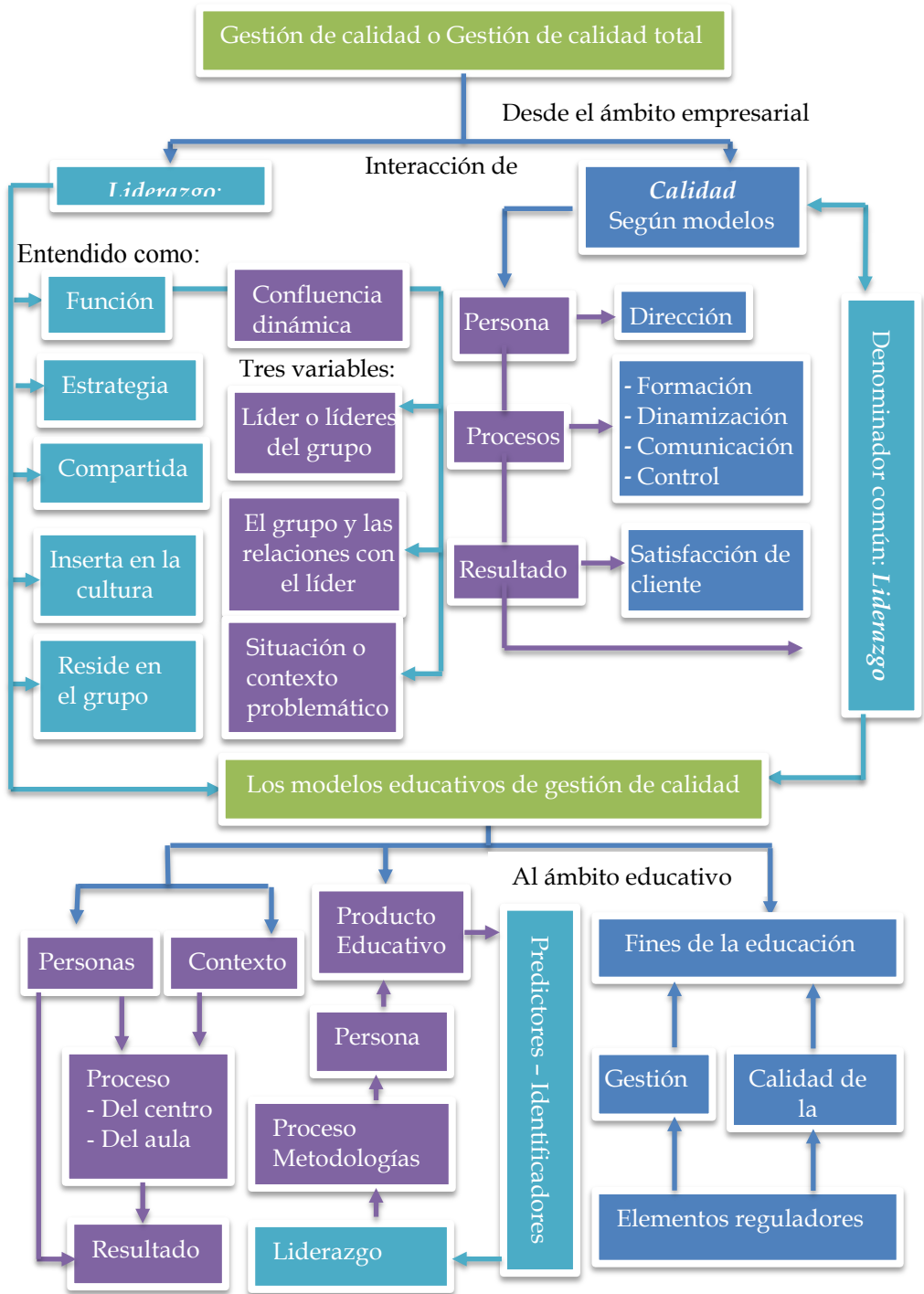


Figura 20: Gestión de Calidad y educación. A partir de Lorenzo Delgado (2008, 2012).

8. Liderazgo y Gestión

En los últimos años se ha intentado hacer una distinción entre liderazgo y gestión, así encontramos a (Zaleznik, 1977), quien inició la tendencia a establecer una diferencia entre el liderazgo y la gestión como actividades de contraste mediante la imagen del líder como un artista, que utiliza la creatividad y la intuición para el logro de los objetivos mientras que el director es visto como un solucionador de problemas que depende de la racionalidad y el control.

Desde entonces, la literatura da cuenta de innumerables definiciones de contraste. En la misma línea Bennis y Nanus (2008, p. 21), sugieren que “los directores hacen las cosas bien y los líderes hacen lo correcto”. En tanto (Parry y Bryman, 2006), sostiene que el líder es el catalizador que se centró en la estrategia, mientras que el director o gerente es un operador técnico al establecer una meta operativa al logro.

Autores como Joseph Rost (1993), Gosling y Mintzberg (2004) destacan la necesidad de coherencia entre liderazgo y gestión como un proceso integral del trabajo. Del mismo modo Mintzberg (1993), realizó investigaciones sobre el desempeño de los gerentes e identificó diez funciones claves, uno de ellos es el liderazgo, por lo que concluye que lejos de ser independiente de la gestión este es solo una dimensión dentro de los múltiples aspectos de la gestión.

John Kotter (1990, p. 104), concluye que la gestión “se trata de hacer en la complejidad” mientras que el liderazgo, por el contrario “se trata de hacer frente a la complejidad”. Propone que una buena gestión trae consigo un cierto grado de orden y coherencia en los procesos y

objetivos de la organización, mientras que el liderazgo es un proceso dinámico y estratégico. Para el autor la gestión no es el remplazo del liderazgo, porque son dos procesos diferente, son actividades distintas y complementarias y ambos son necesarios para el funcionamiento y éxito de la organización. La distinción entre el liderazgo y gestión, se resume en la siguiente tabla.

Tabla 9

Funciones de liderazgo y Gestión. En Buchanan y Huczynski, (2004, p. 718)

Áreas	Funciones del liderazgo	Funciones de la Gestión
La creación de una agenda	El establecimiento de dirección: Visión de futuro, desarrollo de estrategias para el cambio y el logro de las metas	Planes y presupuestos: Decidir los planes de acción, horarios y asignar recursos
Desarrollo personas	Alineación personas: Comunicarse, visión y estrategia, influencia la creación de los equipos que aceptar la validez de los objetivos	La organización de y dotación de personal: Decidir estructura y asignación de personal, desarrollar las políticas, procedimientos y la supervisión
Ejecución	La motivación e inspiración: Energizar la gente superar obstáculos, satisfacer humanos necesidades	Controlar, problema resolver. Seguimiento de los resultados contra el plan de y tomar correctivo acción
Resultados	Produce positivo y a veces dramático cambio	Produce orden, consistencia y previsibilidad

9. Investigaciones internacionales sobre liderazgo transformacional

Con los aportes realizados por Bass a partir de 1985, produce un importante progreso en las investigaciones sobre los estilos de liderazgo, que se ha fortalecido mediante innumerables publicaciones en el ámbito científico sobre Liderazgo Transformacional, que junto al desarrollo del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), los investigadores han examinado el concepto intensamente en los últimos años (Eisenbeiss, Van Knippenberg y Boerner, 2008; Kearney y Gerbert, 2009). Y producto de los estudios se ha detectado que el liderazgo transformacional está fuertemente correlacionado con las variables de resultado organizacional, esfuerzo extra, eficacia y satisfacción, en comparación del liderazgo transaccional, así los indican los estudios de Bass (1997) y Rowold y Heinitz (2007).

En *China*, los Investigadores de la universidad de Hong Kong, (Chen y Cheung, 2011), realizaron un estudio con una muestra compuesta por 182 parejas (líder y subordinado), detectaron que en aquellos líderes que puntuaban un estilo de liderazgo transformacional, además variables como la estimulación intelectual, la motivación por inspiración y la influencia idealizada promueve la creatividad en los seguidores.

Otro estudio compuesto por 502 empleados, se llevó a cabo en *Australia* por Epitropaki y Martin (2005), que busca ampliar los antecedentes actuales sobre los rasgos que subyacen en la organización y ofrecer nuevas perspectivas en los procesos de identificación del empleado. Identificaron que tanto las percepciones del liderazgo transformacional como el transaccional, son predictores de empleados que reportan una

fuerte identificación con la organización, siendo mayor el transformacional, debido que promueve el empoderamiento en los seguidores, la construcción de confianza y la consideración genuina de las necesidades de los seguidores. Simultáneamente aumenta el afecto de los efectos y la cognición positiva hacia la organización. Además los investigadores hallaron que los líderes transaccionales facilitan procesos de categorización y gestión que de alguna forma crea una conexión entre el individuo y el colectivo. Los resultados del estudio concuerdan con la evidencia empírica existente (De Cremer, 2002).

En *Estados Unidos* los investigadores Parolini, Patterson y Winston (2009), realizaron un estudio empírico, con una muestra conformada por 514 participantes, hallaron que los líderes transformacionales fueron diferenciados por su enfoque, en las necesidades de la organización, en cambio el liderazgo de los seguidores se diferencia ya que su enfoque se orienta a las necesidades del individuo.

A través del estudio realizado en *India* por Niti y Venkat (2008), sobre el auto-sacrificio del liderazgo transformacional, como un papel de mediador del altruismo. Señalan que las organizaciones están constantemente buscando nuevas formas para desarrollar a sus gerentes, en habilidades de liderazgo transformacional. El estudio plantea abordar la relación entre el líder, los comportamientos, el liderazgo transformacional y los resultados de la organización, han encontrado que los seguidores atribuyen a sus superiores altas cualidades altruistas, al ofrecer apoyo y orientación a los subordinados, podrían provocar comportamientos similares en los subordinados, creando una cultura que promueve el cuidado y la conducta de ayuda.

En *Israel* Mannheim y Halamish (2008), se indagó en la relación del liderazgo transformacional con los resultados de la organización y la moderación contextual con una muestra de 890 participantes. Los resultados no fueron concluyentes sobre la eficacia del grupo, en el estilo de liderazgo transformacional, sin embargo, no tiene influencia en la cohesión del grupo, contrario a los hallazgos de (Atwater y Bass, 1994; Conger, Kanungo y Menon, 2000), donde un factor de interés en este estudio fue el nivel educacional relacionado con el componente de estimulación intelectual del liderazgo transformacional, señalando influencia por sobre aquellos con un nivel de estudios inferior al líder a pesar que la literatura no se encuentra mayor apoyo a dicha conjetura de los investigadores.

Bruch y Walter (2007), investigaron en *Suiza* los efectos jerárquicos del liderazgo transformacional. Componentes como la influencia idealizada, la motivación por inspiración y la estimulación intelectual fueron más los que más influye en la satisfacción laboral, entre los subordinados y superiores de mandos intermedios, mientras que la consideración individual fue igualmente eficaz en ambos grupos (líder, superiores intermedios y subordinados). Además plantean que al fortalecer el liderazgo transformacional en los mandos medios, es necesario reducir las restricciones jerárquicas en los niveles inferiores de gestión, y el contexto de los subordinados puede resultar más favorable para este estilo de liderazgo.

Otro estudio orientado a la reducción en la negatividad de los empleados a través del liderazgo transformacional, fue llevado a cabo en *Estados Unidos* por Avey, Hughes, Norman y Luthans (2008), con una

muestra de 341 participantes. Encontraron que procesos como la implicación en la gestión son importantes en términos de neutralizar la negatividad a través de los procesos de liderazgo y desarrollo de los seguidores. Que el liderazgo transformacional influye positivamente en el empoderamiento de los seguidores y además ayuda a contrarrestar la creciente negatividad en los empleados en la actualidad.

En *Argentina*, Alicia Omar (2011), exploró la relación del liderazgo transformacional y la satisfacción de los seguidores con 218 participantes en empresas públicas y privadas. Concluye que en la medida que los empleados perciben las conductas de sus líderes como transformacionales, mayor es la satisfacción laboral en los mismos. Como hemos apreciado en diversos apartados de esta investigación, algunos contextos son más propicios a la aparición del liderazgo transformacional. Así lo indica Bass (1985), al señalar que el liderazgo transaccional tiene mayor probabilidad de surgir en organizaciones castrenses, donde el comportamiento individual es definido y normado, por lo tanto, no contempla que los subordinados tengan comportamientos más allá de las expectativas. Mientras que el liderazgo transformacional es más esperado en organizaciones civiles, en contextos de educación formal o no formal, asimismo Flores et al. (2013), sostiene que el liderazgo transformacional es un modelo que favorece el desempeño del educador social, no sólo como guía y mediador de la realidad de un grupo, sino también como el propulsor de la formación de otros líderes.

Otra perspectiva de estudio, la ofrece la nueva tendencia que articula el liderazgo transformacional y los procesos cognitivos, es decir la

conexión entre la neurociencia y el liderazgo. Los investigadores; Balthazard, Waldman, Thatcher y Hannah (2012), realizaron un estudio con una muestra conformada por 200 personas (desde oficiales del ejército de EE.UU., profesor con grado de master y doctorado; del ámbito salud y finanzas, etc.), cuyo propósito fue evaluar la viabilidad de la utilización de imágenes neurológicas para clasificar los líderes transformacionales de los no transformacionales, no identificados por conducto de los métodos psicométricos. Es así como realizaron un análisis espectral de potencia, medido a través del uso de electroencefalograma (EEF) y para la evaluación psicométrica de liderazgo transformacional de los seguidores o compañeros se utilizó el Multifactorial Cuestionario de Liderazgo (MLQ). Los resultados de la investigación indicaron que es posible distinguir entre líderes transformacionales de los no transformacionales, con un 92,5% de precisión en la clasificación de los líderes, sobre la base de una función discriminante validado por los datos de EEF. Esta investigación puede proporcionar información en cuanto a los orígenes neurológicos del liderazgo (Balthazard et al., 2012).

Respecto a la literatura en neurociencia, la conexión entre actividad neurológica y el comportamiento, percepción y cognición, actúan en múltiples niveles debido a su complejidad no se ubican en una zona específica del cerebro (Cacioppo et al., 2003). Según argumentan los investigadores Lieberman y Eisenberger (2008), diferentes redes del cerebro se activan cuando están vinculadas a la interacción con los demás o en la toma de decisiones.

Como se puede inferir, a partir de la profusa documentación científica, el liderazgo en sí es un proceso complejo que involucra no sólo los comportamientos de los líderes, sino también el comportamiento de los seguidores y aspectos del contexto en el que todos estos factores interactúan (Yukl, 2009).

En Reino Unido y Hong Kong Alban-Metcalfe y Alimo-Metcalfe (2007), a través de metodología mixta, recopilaron datos cualitativos y cuantitativos de 743 gerentes (hombres y mujeres del sector privado), los resultados del estudio indicó que son semejantes a los obtenidos en el sector público, cuya principal diferencia radica en la imagen del líder (factores carismáticos), sin embargo, las otras variables del liderazgo transformacional apuntan a resultados semejantes en cuanto a la organización y la satisfacción en los subordinados. Otro aspecto del estudio es la inclusión deliberada de ambos géneros y de la variable etnia, porque para los investigadores fue de gran importancia que los hallazgos fuesen generalizados a otras dimensiones de los directores (*blancos, asiáticos o asiáticos británicos*). Los investigadores además, argumentan que la complejidad y magnitud de los desafíos que en la actualidad enfrentan las organizaciones nunca antes había sido experimentado, por lo cual las demandas al liderazgo aumentarán exponencialmente, aquellas organizaciones que adopten una transformación efectivas del liderazgo, tendrán mayores probabilidades de mantener el éxito en contextos de mayor exigencia.

Como es posible observar en las investigaciones, uno de los factores de análisis en los estudios se compone del estilo de liderazgo basado en la recompensa contingente, la que promueve de forma positiva el

desempeño y la satisfacción de los seguidores, en cambio “la evidencia empírica preponderante sugiere que los líderes que utilizan más una dirección por excepción obtendrán niveles bajos de desempeño de sus seguidores” (Howell y Avolio, 1993, p. 893).

Un elemento que genera interés, son aquellos estudios que vinculan la relación entre el liderazgo transformacional y transaccional con relación al género. Aunque, algunos estudios demuestran que las mujeres tienden a tener comportamientos más transformacionales que los hombres (Bass y Avolio, 2006; Bass, Avolio y Atwater, 1996; Druskat, 1994; Eagly y Joahnesen-Schimdt, 2001; Rosener, 1990), otros investigadores no concuerdan, debido a que los resultados indican que no hay diferencias significativas de liderazgo transformacional (Butterfield y Powell, 1981; Komives, 1991; Maher, 1997), o no de forma consistente, ya que en un contexto educativo, donde los líderes debían evaluar su propio estilo de liderazgo, se confirmó que las mujeres en cargos de dirección se atribuyen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en el estilo de liderazgo transformacional. Siguiendo a López y Olmo (1999), la diferencia de estilo de liderazgo entre mujeres y hombres está más bien determinada por el puesto que ocupa en el centro educativo, así se encontró a modo de ejemplo, en el puesto de Secretariado, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres a diferencia del puesto de Jefe de Estudios, donde las mujeres tienden a una mayor puntuación en prácticas de liderazgo de dirección por excepción (DEA y DEP).

Aunque algunos autores como Butterfield y Powell (1981), han señalado que no hay diferenciación, en las conductas o comportamientos de los

líderes, en función del género. Sin embargo, otros estudios indicaron que de hecho, si las hay (Druskat, 1994). Con una muestra conformada por 6.359 hombres y mujeres de órdenes religiosas católicas, evaluaron a sus superiores mediante el MLQ-5x. El objetivo fue indagar el estilo de liderazgo de hombres y mujeres en las organizaciones confesionales, es decir, en organizaciones donde predomina el género de los participantes. Los resultados indicaron que mujeres en situación de liderazgo, fueron evaluadas por las subordinadas más transformacionales y que los hombres líderes, evaluados por subordinados del mismo género, con conductas más transaccionales.

Resultados similares fueron obtenidos por Maher (1997), que sostiene que es de gran importancia considerar como significativo factores tales como el contexto organizacional para detectar o no diferencias de liderazgo a partir del género. Al mismo tiempo, se han de contemplar en futuras investigaciones la cultura organizacional y el tipo de organización en que se realizan los estudios.

En Estados Unidos se realizó un estudio que identificó los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y *laissez-faire*, con una muestra de gran representatividad, dirigida por Eagly y Joahnnesen-Schmidt (2001), con 2.874 mujeres y 6.126 hombres. Los resultados indicaron que en las variables transformacionales influencia idealizada, motivación por inspiración y consideración individualizada, así como en la escala transaccional recompensa contingente, las mujeres tenían puntuaciones significativamente más altas que los hombres. En tanto, los hombres tenían puntuaciones mayores en dirección por excepción (DEA y DEP) y en *laissez-faire*.

10. Investigaciones en Chile sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje

Al explorar las investigaciones sobre la influencia del liderazgo en los resultados de aprendizaje en Chile, se insertan en los estudios sobre Eficacia Escolar, además incorporan diversos factores que pueden contribuir a explicar el desempeño escolar (Bellei, Pérez, Raczynski y Muñoz, 2004; Bravo y Verdugo, 2007; Carlson, 2000; Raczynski, 2005; Raczynski y Muñoz, 2006; Raczynski, y Muñoz, 2004;), como las condiciones de pobreza.

Los estudios analizados (Henríquez, Mizala, y Repetto, 2009; Ministerio de Educación, 2009; Garay, 2008; Volante, 2008 y Thieme, 2005), poseen el sustento empírico que respalda la conjetura que en Chile, el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar.

El trabajo de los investigadores, identifica que uno de los factores comunes en la eficacia de las escuelas, es un liderazgo focalizado en la figura del director, quien cuenta con la autonomía suficiente y capacidades técnicas, así como poseen habilidades que permitan el adecuado desenvolvimiento social y que además facilita las condiciones de los docentes para el trabajo en aula. Estos elementos son identificados como gestión pedagógica e institucional, que corresponde al trabajo colaborativo entre directivos y profesores, un liderazgo proactivo, con un proyecto educativo compartido por la comunidad y expectativas y visión de futuro (Bellei et al., 2004; Raczynski, y Muñoz, 2006).

Por otro lado, los resultados de Carbone et al. (2008), asocian el estilo de liderazgo participativo o autoritario del director con los buenos resultados académicos, y el estilo de liderazgo externalizado o centralista, con bajos resultados de aprendizaje.

Otro factor identificado de gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes es el nivel socioeconómico (Majluf y Hurtado, 2008), así como el énfasis en lo pedagógico, el compromiso con la institución y los factores motivacionales del docente con su quehacer pedagógico en el aula. De forma semejante Volante (2008), destaca el rol pedagógico del líder, los resultados indican que aquellas instituciones escolares que perciben un mayor liderazgo instruccional, sus estudiantes logran alcanzar mejores resultados en las mediciones nacionales de la Prueba de Selección Universitaria.

En cuanto a la línea de estudio seguida por López (2008), la percepción de los docentes y directores, sobre la influencia de la gestión escolar en la calidad, tiene efectos directos en la medida que se logran los objetivos. En tanto, sólo atribuye al liderazgo efectos indirectos (Garay, 2008).

MARCO EMPÍRICO



*“La ciencia no es perfecta, con frecuencia se utiliza mal, no es más que una herramienta, pero es la mejor herramienta que tenemos: se corrige a sí misma, está siempre evolucionando y se puede aplicar a todo. Con esta herramienta conquistamos lo imposible”
Carl Sagan (1934-1996).*

CAPÍTULO IV



DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*“Las cosas complejas y estadísticamente improbables,
son por naturaleza más difíciles de explicar que las cosas
simples y estadísticamente probables”
Richard Dawkins (1998).*

Introducción

El marco empírico conforma la segunda parte del estudio. En este apartado se sintetizan y plasman el diseño metodológico, que pretende dar respuesta a nuestra área problemática, donde surge el objetivo del estudio. Posteriormente fueron planteadas las hipótesis, descritas las variables, así como la descripción de la muestra. Estas actividades se realizaron, para estudiar con mayor detención procesos y factores relacionados con las conductas de liderazgo, análisis y resultados del estudio dirigido a identificar las prácticas de liderazgo transformacional y gestión en centros escolares con buen rendimiento académico, que conduce la investigación los estilos de liderazgo y la población objeto de estudio.

Esta investigación abarca dos regiones del centro sur de Chile, que corresponden a las regiones VI y VII, los informantes son los docentes que dan cuenta sobre las características, estilos de liderazgo y/o prácticas educativas efectivas que le permiten a los centros obtener buenos resultados en las pruebas de medición de nacional.

En necesario señalar que en este apartado haremos referencia a los docentes que forman parte del equipo directivo (Director/a, Jefe/a de Unidad Técnica, Inspector/a) como líder y aquellos docentes que desempeñan labores exclusivas de aula será la de seguidores o subordinados indistintamente.

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad rigurosa, precisa y elemental, como el diseño en el que se enmarca esta investigación, que trata cuestiones y

problemas relativos a la epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

1. Justificación de la Investigación

En la actualidad se suscitan diversos movimientos sociales, a nivel mundial, que manifiestan su descontento ante la crisis económica, la desigualdad social, la educación de calidad entre otras.

Frente al contexto internacional, Chile no es la excepción, es así como a partir de 2006 al 2011 los estudiantes de secundaria y universitarios se congregaron en una gran convocatoria para exponer la problemática que atañe a todos los ciudadanos, como es una educación de calidad y el cambio en el rol del estado.

Ante los antecedentes, surge la interrogante que nos lleva a indagar en las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de centros que han alcanzado buenos resultados de aprendizaje en las pruebas estandarizadas de evaluación nacional Simce. Luego de una revisión de la literatura, un estilo de liderazgo suele ser considerado como el que exhiben los líderes en las organizaciones efectivas, en diversas áreas, inclusive el educativo y es el liderazgo transformacional, nos preguntamos si los equipos directivos de los centros con buenos resultados, tendrán un estilo más cercano al liderazgo transformacional. Además profundizar en las prácticas al interior del centro, e identificar aquellas que contribuyen con la mejora.

Poner en evidencia cómo a través de la apropiación de los modelos de gestión de la calidad que tiene a disposición el Ministerio de Educación

SACGE y MBD (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y Marco de la Buena Dirección) logra un proceso de mejoramiento continuo. La apropiación y concreción del MBD y del SACGE requiere de líderes proactivos y capaces de conducir el proceso de instalación de dichos programas de gestión, así consideramos que el liderazgo transformacional es el que se asemeja a las exigencias de capacidad y/o habilidad de generar y conducir procesos de cambio que requiere el sistema educativo en Chile.

Cuando se habla de la realidad educativa esta puede ser vista de diversas perspectivas y modos de interpretarla, se basa en diversas respuestas que pueden dar a las interrogantes planteadas desde las dimensiones ontológica, epistemológica y desde distintas concepciones de la naturaleza humana.

Por tanto, la información es relevante para desvelar aquellos aspectos que permite a estos centros escolares alcanzar buenos resultados y pueda a otros contribuir a la mejora. En la medida que los centros y sus equipos directivos se perfeccionen, el beneficiario directo es el estudiante y de forma indirecta la ciudadanía.

En este punto, el estudio proyecta ser un aporte al poner en evidencia las características de aquellos centros que han encontrado claves para optimizar el desempeño y mejora en los resultados de aprendizaje, considerando que los centros que forman parte de la investigación tienen como titularidad pública y concertada; modalidades en las que convergen la mayor población en cada región del país.

2. Área Problemática

La investigación plantea las siguientes interrogantes ¿Los centros educativos que obtienen buenos resultados de aprendizaje, cuentan con equipos directivos que presentan un estilo de liderazgo más cercano transformacional? y ¿La apropiación de los programas de gestión de calidad actualmente disponibles en el sistema educativo, contribuye con los buenos resultados de aprendizaje de sus estudiantes?

El eje de la investigación fue, analizar la dinámica que se da entre el liderazgo transformacional de los equipos directivos, y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, entendidas estas últimas como modelos de gestión y situando los resultados de aprendizaje, como principal vector de selección, en los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de Chile SIMCE.

Además para la investigación acogeremos el concepto de Sammons et al. (1995), el cual define la educación de calidad como aquella que promueve la multiplicidad de habilidades, tanto intelectuales, sociales, morales y emocionales, considerando el origen socioeconómico, el contexto familiar, así como los aprendizajes previos del estudiantado. El concepto de calidad, por tanto, se constituye en un valor agregado, que nos permite considerarlo como objeto de análisis para determinar lo que permite a unos centros escolares (con titularidad tanto pública como concertada), obtener la preciada calidad que demandan las certificaciones de los modelos de acreditación.

Para dar respuesta a esta problemática, esta investigación concretizó las interrogantes de forma científica y rigurosa, como indica la literatura

sobre investigación educativa (Albert, 2007; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Bericart, 1998; Bisquerra, 2009; Fox, 1981; Kerlinger, 1988, entre otros), en cuanto a proceso que se caracteriza por lo fáctico, contrastable, racional, metódico, sistemático, analítico, y objetivo.

Sobre la base de los planteamientos expuestos, la problemática de estudio, los antecedentes en el marco teórico y los resultados de investigaciones previas se formularon los siguientes objetivos e hipótesis:

3. Objetivo General

El propósito general es identificar el estilo de Liderazgo que predomina en los equipos directivos en centros educativos públicos y concertados a través del MLQ-5x, y determinar que es el Liderazgo Transformacional aquel que impacta en los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De forma simultanea examinaron aspectos de gestión en las prácticas del equipo directivo con la finalidad de establecer aquellas que contribuyen a la apropiación de los modelos de calidad y gestión escolar que dispone Chile, Marco para la Buena Dirección (MBD) y Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

3.1. Objetivos Operativos

- A. Evaluar las conductas de los miembros del equipo directivo para identificar los comportamientos más cercanos al liderazgo transformacional.

- A.1. Formular hipótesis que permitan relacionar las variables independientes y las variables dependientes que conforman esta investigación.
- A.2. Demostrar que el estilo de liderazgo que exhiben los centros educativos públicos y concertados que han alcanzado buenos resultados de aprendizaje, es más cercano al liderazgo transformacional.
- A.3. Indagar las relaciones entre las variables de resultado organizacional Esfuerzo Extra, Satisfacción y Efectividad con los estilos del liderazgo.

- B. Comprender la atribución de los efectos del Liderazgo Transformacional en los centros partícipes del estudio.
 - B.1. Explicar las principales características de la interrelación entre familias y centros escolares con titularidad pública y concertados de la VI y VII región.
 - B.2. Ejemplificar los retos del liderazgo femenino en el cargo de Directora en los centros públicos y concertados.
 - B.3. Describir las variables de contexto del centro y de los miembros del equipo directivo que inciden en las distintas modalidades que adopta el liderazgo escolar.

- C. Describir el conocimiento que poseen equipos directivos de los modelos de gestión de calidad MBD y SACGE.
 - C.1. Determinar cuáles son las acciones planificadas por parte de los equipos directivos que permita generar las acciones y capacidades necesarias para que cada centro se transforme

en uno de calidad y efectividad a partir de su propia identidad como plantea el SACGE.

C.2. Delinear los criterios de gestión curricular que promueven los centros públicos y concertados.

C.3. Generar propuestas para futuras líneas de investigación que permitan continuar y profundizar prácticas de liderazgo escolar.

4. Hipótesis del Estudio

Hipótesis 1

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo laissez-faire de los equipos directivos y la disposición de los docentes para realizar un esfuerzo extra.

Hipótesis 2

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo laissez-faire de los equipos directivos y la percepción de los docentes sobre la efectividad del líder.

Hipótesis 3

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo Laissez-faire de los equipos directivos y la satisfacción del docente con respecto al equipo directivo.

Hipótesis 4

No hay diferencias significativas en el estilo de liderazgo percibido en las organizaciones educativas de nuestro estudio en comparación con los estándares establecidos por Mind Garden Inc.

Hipótesis 5

Hay diferencias significativas en el estilo de liderazgo percibido con el MLQ (forma seguidor) por los docentes y el estilo de liderazgo auto-percibido con el MLQ (forma líder) del docente directivo.

5. Tipo de Investigación

Una vez definido los objetivos, planteadas las hipótesis de esta investigación, procedemos a determinar que esta investigación es de tipo *ex post-facto*, exhaustiva y excluyente porque que cumple con la rigurosidad científica en investigación. Por tanto, podemos señalar que:

- Es *observacional*, de acuerdo al grado de intervención por parte de la investigadora, puesto que los datos reflejan la evolución natural de los eventos y no existe intervención por parte del investigador.
- Es *prospectiva* por la planificación en la toma de datos, estos se obtienen de fuentes primarias, para mayor control de sesgo de medición y son recogidos a propósito de la investigación.
- Es *transversal* debido a que todas las variables fueron medidas en una sola ocasión.
- Es *analítica*. de acuerdo al número de variables de interés, el análisis estadístico que busca poner a prueba las hipótesis.

6. Diseño de Investigación

Esta investigación posee un diseño no experimental probabilístico, para la generalización de los resultados, de tipo *Ex-post-Facto* y guiada por

una metodología ecléctica, “*multimétodo*” integrada al fusionar los paradigmas positivista, interpretativo y aportaciones del crítico. El diseño de esta investigación, es una estrategia metodológica y estadística a través de la complementación de dos vías diferentes (cuantitativo y cualitativo), que permitió alcanzar los objetivos propuestos, (Bisquerra, 1987; Bunge, 2004; Colás y Buendía, 1994; Buendía, González y Pozo, 2004; Fox, 1981; Kerlinger, 1988; MacMillan y Schumacher, 2005).

En palabras de Bisquerra (2009), la metodología es el modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas, es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación (p. 79). Los métodos que se integran y constituyen las tres fases del estudio cuantitativo son:

- *Primera fase del estudio a través del método descriptivo*, que estará enfocado en la descripción de las variables, su cuantificación y medición.
- *Segunda fase, por medio del método correlacional*, que nos permitió encontrar las relaciones entre las variables de las conductas de liderazgo por parte de los equipos directivos y las variables de resultado en los docentes y,
- *Tercera fase, con la utilización del método explicativo- causal*, que tiene como propósito el “explicar los fenómenos... por qué ocurren, en qué condiciones y por qué se dan los sucesos educativos” (Bisquerra, 2009). Para entender lo que lleva a ciertos centros educativos obtener buenos resultados, esta información se complementa con el enfoque cualitativo de esta investigación.

Kerlinger (1973) señala que el diseño no indica con exactitud lo que se debe hacer, sino que señala las directrices para realizar un análisis adecuado, por tanto, habrá tantos diseños posibles, como posibilidades. Y este diseño intentó dar respuesta los tres niveles que nos plantea Dendaluce (Colás y Buendía, 1994, p. 12), donde las investigaciones deben atender a tres niveles: Filosófico-epistemológico, metodológico y técnico. Que es en lo que se enmarca esta investigación.

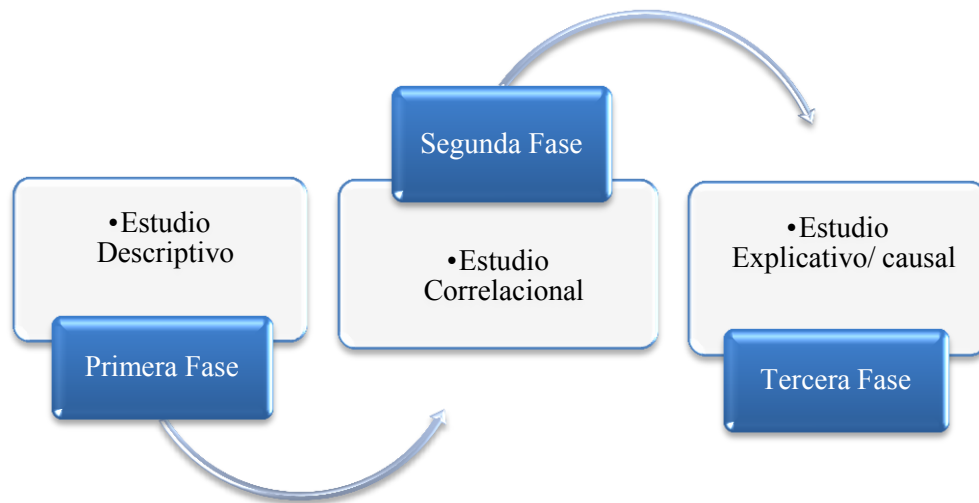


Figura 21: Enfoque cuantitativo, fases y métodos del estudio.

La integración del paradigma positivista se plasma en su diseño, que a través de las inferencias en las relaciones entre variables, estas fueron observadas tal y como se han dado en su contexto natural (Guba, 2008). Como técnica de recogida de datos el cuestionario, que describe, identifica o tipifica las prácticas de liderazgo de la muestra, la relación que se puedan establecer entre las variables, la investigación selecciona y recoge los datos ya existentes en una situación real el diseño (Belmonte, 2002).

Debido a que el diseño no experimental tiene como características la no manipulación de variables, éstas están más cercanas a la realidad, menor control y en grupos naturales. Además se ha integrado en la investigación técnicas cualitativas con el fin de triangular los datos y contrastar los resultados. Aunque mediante la revisión de la literatura, se ha detectado que no existe un acuerdo unánime sobre la clasificación de los diseños de investigación, por tanto, varía de acuerdo al objeto de estudio, según la manipulación de las variables (Bisquerra, 1987), de acuerdo al grado de intervención (Anguera, 1991), el tipo de medición y análisis de la información (Latorre, Arnal y Del Rincón, 1994), las técnicas de recolección de datos, la temporalidad y las fuentes de información. Autores como Durham (1988), los clasifica primordialmente en tres tipos: los experimentales, cuasi-experimentales y, la observación y descripción. Posteriormente, Kerlinger (1973), argumentaría que los diseños *ex post facto* es uno de los tipos de diseños pre- experimentales. En cambio Mertens (2005), señalaba que no hay realidad objetiva ya que es construida socialmente, y la investigación no experimental es adecuada cuando las variables no se pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo.

Por lo tanto, las actividades efectuadas en esta investigación fueron dirigidas a conferir el carácter científico e incluyó, la recopilación de información, medir fenómenos, comparar los resultados obtenidos e interpretar los resultados en función de los conocimientos actuales, que encuadran el marco teórico, considerando las variables que pueden haber influido en los resultados, tomar decisiones y para concluir a partir de los resultados. Es decir sistemática, empírica y crítica como sostiene Kerlinger (2002).

En cuanto al *enfoque cualitativo*, el marco teórico que sustenta esta investigación es fuente de información y no un modelo para el análisis. La metodología tiene como referencia el paradigma interpretativo crítico, tiene como punto de partida o área problemática, la información que surgió de los grupos sociales, de una realidad que es interactiva y evolutiva (Colás y Buendía, 1994; Buendía Colás y Fuensanta, 2001). En cuanto a la triangulación, se realizó un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar entre los centros escolares, conocer la situación y describirla a través de la visión de los sujetos.

Es una investigación inductiva, porque la información obtenida, conceptos y explicaciones se construyeron a partir de los datos obtenidos, es decir mediante una comprensión interpretativa de la experiencia de los sujetos frente al fenómeno. Respecto al método, se tomó como referencia la fenomenología, la cual es recomendada cuando no hay razones para dudar de la bondad de la información.

En cuanto al diseño de la investigación cualitativa, tomó como base los ocho procedimientos argumentados por Maykut y Morehouse (1994), siendo estos:

- Exploratoria y descriptiva.
- El diseño es realizado a medida que avanza la investigación, no a priori.
- El muestreo es intencionado, para la profundidad de conocimientos.
- Es realizado en contextos naturales, para no alterar el fenómeno de estudio.

- El investigador cumple un rol importante en la investigación y en la recogida de datos.
- Los procedimientos en la recogida de datos es abierta e interactiva.
- El análisis de los datos es inductivo y emergente, en función de las categorías que se desarrollan ad hoc para la investigación.

Se utilizaron técnicas naturales, como la entrevista semiestructurada, donde los docentes son la fuente de información relativa de si mismos, de otras personas, del centro, de los procesos sociales inherentes a ellos. Por lo tanto, se asume el carácter subjetiva de la información, que la información ha sido experimentada por el entrevistado y se asume como significativa para esta investigación (Ander-Egg, 1995).

Atendiendo a las características del estudio, esta investigación posee un diseño emergente, es decir, abierto y flexible, pero también dialéctico y estructurándose en las siguientes fases (figura 24).



Figura 22: Fases del estudio fenomenológico.

El proceso general de análisis de datos cualitativos, fue realizado inicialmente con la transcripción de las entrevistas, para proseguir con la reducción de datos, disposición y organización de los datos y la obtención y verificación de las conclusiones.

Como argumenta Bisquerra (2009), la metodología de una investigación es un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer, con los principios y los métodos más adecuados. Algunos autores como Álvarez (2000), Anguera (1985), Guba (2008), Lincoln y Guba (1985), Lorenzo (2011) y Reichardt y Cook (1979), sostiene que los grandes paradigmas científicos en el área del conocimiento pedagógico subyacen de la dualidad entre lo cuantitativo y cualitativo. De tal modo, que un diseño holista no implica la adhesión total a los atributos del paradigma cualitativo, “combinar más bien los atributos naturalista y holista del paradigma cualitativo con otros atributos como el de ser confirmatorio y el de hallarse orientado hacia el resultado, propios del paradigma cuantitativo” (Cook y Reichardt, 2005, p. 40).

Husén (1988), señala que los modelos científicos y humanistas “no son excluyentes, si no complementarios” (p. 20), debido a que las estrategias utilizadas en esta investigación fueron la complementación, combinación y triangulación (Bericart, 1998), que es el paradigma en que se inserta esta investigación.

7. Nivel de medición y análisis de la información

La medición es una fase importante del proceso de investigación, ya que proporciona una adecuada comprensión del fenómeno objeto de

estudio. El nivel de medición y análisis de las variables, fueron definidas de forma operativa para transformarlos en indicadores (Bisquerra, 2009). La mayoría de los autores plantean cuatro grandes grupos de relaciones o reglas entre fenómenos, que se entiende como una escala de medida, siendo estas: nominal, ordinal, intervalo y razón. Por tanto, cada escala implica un nivel de relación posible entre los numerales y esa presencia o ausencia en el grado de relación, lo que determina los procedimientos estadísticos (Agregti, 2002; Fox, 2008; Rojo, Fariña, Fernández-Abascal, Fernández y Sanz, 2012). De tal modo, que los datos fueron recogidos y correlacionados entre predictores y las respuestas fueron investigadas, se contempló en tres fases como sugiere Arnau (1980), elaboración y recopilación de los datos, ajuste de modelos estadísticos a las pruebas de hipótesis y, tomas de decisiones estadísticas, para el análisis de datos se optó por la manejo del paquete estadístico SPSS 17, para la estadística descriptiva e inferencial de tipo bivalente (Bienvenido, 2007; Idre, 2012; Newsom, 2011). Este método estadístico se utilizó para investigar los efectos de los comportamientos de liderazgo en los equipos directivos, en los centros educativos.

Para el análisis cualitativo se construyó un sistema de categorías que surgió a medida que se analizaron los datos ya recogidos a partir de la información entregada por los docentes. Así, la unión de las técnicas cualitativas en el procedimiento analítico de los datos, y cuantitativas por la aplicación de pruebas estadísticas para la contratación de hipótesis, nos lleva a exponer la operacionalización de las variables del estudio cuantitativo (tabla 10). A continuación podemos observar un ejemplo, de la forma en que se operacionalizaron las variables para la aplicación de las pruebas estadísticas.

Tabla 10
Operacionalización de variables

TIPO	VARIABLES CATE GÓRICAS						VARIABLES NUMÉRICAS					
Naturaleza	Cualitativas						Cuantitativas					
Escala	(0) NOMINAL Ningún atributo			(1) ORDINAL Un atributo			(2) INTERVALO Dos atributos			(3) RAZÓN Tres atributos		
Atributos de la escala	Orden	Distancia	Origen	Orden	Distancia	Origen	Orden	Distancia	Origen	Orden	Distancia	Origen
Característica	Se asigna un nombre sin que exista ningún orden implícito entre ellas.			Posee las categorías ordenadas, pero no permite cuantificar la distancia entre una categoría y otra			Tiene intervalos iguales y medibles. No tiene un origen real, por lo que se puede asumir valores negativos			Tiene intervalos constantes entre valores; además de un origen real. El cero significa la ausencia del individuo.		
Medida	Dicotómicas: tiene sólo dos categorías			Polinómicas : tienes más de dos categorías			Continuas: proviene de medir; se representan con números enteros o fraccionarios.			Discretas: viene de contar; solo puede ser representado por números enteros		
Ejemplo	Género			Formación profesional			Liderazgo Transformacional			SIMCE		
Valor operativo	Femenino Masculino			Profesor Licenciado Master Doctorado			2,5563 3,1 3,2			230 250 290		

8. Sistema de categorías

Para elaborar el sistema de categorías, lo primero que realizamos fue la reducción de los datos cualitativos y tras pasados al software ATLAS TI versión 7, para obtener la categorización y codificación para ser cuantificados mediante el software SPSS en su versión 17.0 y con la utilización del software representados en mapas conceptuales.

Las categorías emergen de la información recogida, estas son las clasificaciones más básicas de las conceptualizaciones, se refiere a clases de objetos de lo que se puede decir algo específicamente (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En la metodología cualitativa, los datos requieren ser llevados a categorías para realizar comparaciones y posibles contrastes, de tal manera que los datos puedan ser organizados conceptualmente y presentar la información. Esta categorización se realiza por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido en un texto registrado por algún medio, por lo tanto es textual y a la vez conceptual. En cambio, la codificación se realiza asignando unidades de numeración a los datos recogidos, por lo que es numérica o simbólica y por consiguiente manipulable según reglas matemáticas, usualmente, estadísticas (Buendía et al., 2001).

Posterior a las entrevistas se contruye el sistema de categorías, el cual quedó estructurada, como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 11
 Sistema de categorías, análisis cualitativo

Sistema de Categorías		
Código	Categorías	Subcategoría
LID	LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none"> - Visión Estratégica y Planificación - Conducción - Alianzas Estratégicas - Información y Análisis
G-C	GESTIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> - Organización Curricular - Preparación de la enseñanza - Acción Docente en el Aula - Evaluación de la implementación Curricular
C-E	CONVIVENCIA ESCOLAR Y APOYO A LOS ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia Escolar. - Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes
REC	RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos Humanos - Recursos Financieros, materiales y Tecnológicos - Procesos de Soporte y Servicios

8.1. Descripción de términos y variables de estudio

A modo de síntesis, se presentan los términos y variables de estudio, definidas de acuerdo a la revisión bibliográfica.

8.2 Términos del estudio

Acogiendo los conceptos y definiciones que el Ministerio de Educación de Chile establece como criterios que ejemplifican los modelos de calidad, es que procedemos a esclarecer los siguientes términos:

- *Liderazgo*: Entendido como los procedimientos que desarrolla el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y se compone de cuatro dimensiones como la capacidad de tener una visión estratégica, conducción del centros, establecer alianzas estratégica y prácticas orientadas al análisis de información del centro, para la auto evaluación.
- *Gestión curricular*: Comprende cuatro dimensiones; la organización curricular, corresponde a la organización del currículo con el proyecto educativo institucional, articulado con las bases curriculares nacional; la preparación de la enseñanza; concreción del currículo en el aula y evaluación de la implementación curricular. Todas estas acciones orientadas atender a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- *Convivencia*: acciones que realiza el centro, para considerar las diferencias individuales, donde la convivencia escolar favorece un ambiente adecuado para la formación personal, el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

- *Resultados*: Este término incluye desde los datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que el centro obtiene en las mediciones Simce. Resultados están compuestos por tres dimensiones: logros de aprendizaje, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.

8.3 Definición de Variables

Liderazgo Transformacional, hace referencia a quien o quienes exhiben conductas que permiten influir en los demás, se centra en “transformar”. Los líderes transformacionales son proactivos, optimizan el desempeño individual como grupal y el desarrollo organizacional, son innovadores, no sólo en el logro de su desempeño sino también en las expectativas. Convencen a sus colaboradores a luchar por alcanzar un mayor potencial, así como niveles más altos de estándares morales y éticos.

- *Influencia Idealizada Conductual (IIC)*: Estos líderes son admirados, respetados e inspiran confianza. Los compañeros se identifican con él y quieren emularlos. Una de las características de estos líderes para obtener influencia entre su entorno es considerar que las necesidades de sus seguidores se antepone a sus propias necesidades.
- *Influencia Idealizada Atribuida (IIA)*: Es la habilidad del líder para influir en los seguidores, entregando un sentido de visión y misión compartida por la organización actúa de manera que fomenta el respeto de los demás. Son personas capaces de inspirar respeto y confianza.
- *Motivación por Inspiración (MI)*: Estos líderes se comportan de maneras que motivan a los que le rodean. Se preocupa por actuar

como un modelo para los seguidores, comunica grandes expectativas, usa símbolos para enfocar los esfuerzos, expresa propósitos importantes con gran sencillez. Ofrece a los una visión convincente del futuro, expresando su confianza en que las metas se alcanzarán.

- *Estimulación Intelectual (EI)*: Es la capacidad del líder para entender y resolver las dificultades, considerando nuevos caminos, estimulan los esfuerzos de los seguidores a ser innovadores y creativos, cuestionando supuestos, reformular problemas, acercándose a situaciones pasadas de nuevas formas. Alienta la inteligencia, la racionalidad y favoreciendo nuevos enfoques.
- *Consideración Individual (CI)*: Ese la capacidad del líder para tratar a los seguidores con respecto y preocupación, lo que produce que cada empleado se sienta valorado por su aportación. Entrega apoyo, asesoramiento personalizado y retroalimentación sobre el desempeño de manera que cada seguidor comprenda, acepte y mejore. Bass argumentó en consideración individual, el líder está capacitando y en parte es mentor, mantiene una regeneración continua y vincula las necesidades del individuo con las de la organización (Bass, 1985, Bass y Avolio, 1990b).

Liderazgo Transaccional: Reconocido como el liderazgo tradicional, las personas no gozan de autonomía. Los líderes transaccionales presentan conductas rutinarias, motiva y dirige a sus seguidores para alcanzar los objetivos trazados, declara las acciones y los requisitos necesarios de la tarea. El liderazgo transaccional, define las expectativas y promueve el rendimiento

para alcanzar estos niveles. En su forma pasiva, se trata de esperar que los errores se produzcan antes de actuar. En su forma activa, se vigila para la identificación de errores.

- *Recompensa Contingente (CR)*: La recompensa contingente premia a los seguidores por lograr y cumplir lo establecido. El líder aclara al seguidor las metas y objetivos y facilitación de reconocimiento una vez que se alcanzan las metas deberían dar lugar a individuos y grupos alcanzaron los niveles esperados de rendimiento. Proporcionar a otros con la asistencia a cambio de sus esfuerzos. El líder comprende las necesidades de sus colaboradores, lo que es valorado por los seguidores y expresa su satisfacción cuando los demás cumplen con las expectativas.
- *Dirección por Excepción: Activa (DEA)*: El líder establece las normas para el cumplimiento, así como lo que es un ineficaz rendimiento, y puede adoptar medidas correctivas si ellos no cumplen las normas establecidas. Centrar la atención sobre las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas. Concentra su atención en hacer frente a errores, quejas y fallos.
- *Dirección por Excepción: Pasiva (DEP)*: No interferir hasta que los problemas se agraven, el líder asume una postura más reservada, por lo que el líder interviene sólo si las cosas se distancian de lo esperado. Esperar que los problemas lleguen a un punto crítico antes de tomar acción. Los efectos de la dirección por excepción (activa o pasiva), se ve reflejada en la falta de voluntad por parte de los colaboradores, en asumir riesgos e innovar, porque temen la reacción negativa por parte de quien lidera.

Laissez-faire: Otra forma de liderazgo en la administración (dirección de los centros educativos), es la evitación del liderazgo, generalmente traducido por la ineficiencia en los resultados. Evita tomar responsabilidades, no tiene ningún plan de acción u objetivos definidos (como lo tiene el liderazgo transformacional o transaccional), por tanto, las decisiones importantes son postergadas. Este estilo tiene un efecto negativo en los resultados deseados, frente a lo que se pretende por el líder-gerentes y en los seguidores.

Resultados de Liderazgo: Transformacional y liderazgo transaccional son a la vez relacionado con el éxito del grupo. El éxito se mide con el MLQ por la frecuencia con que los evaluadores perciben efectivos a sus líderes, en interacción con diferentes niveles de la organización, y cómo los evaluadores (docentes subordinados), manifiestan satisfacción frente a los métodos de su jefe, líder, en el centro.

- *Esfuerzo extra (EE):* El líder lograr que otros hagan más de lo que se espera que lo haga. Es la capacidad del líder para motivar a su equipo, aumenta el deseo en los demás por esforzarse en alcanzar el éxito.
- *Efectividad (E):* El líder es eficaz para satisfacer las necesidades de otros, relacionados con el trabajo. Eficaz en la representación de su grupo ante las autoridades superiores. El seguidor se siente eficaz en el cumplimiento de los requisitos de organización, del centro.
- *Satisfacción (S):* Esta variable evalúa el nivel de satisfacción de los seguidores con respecto del líder, utilizar métodos de liderazgo que permite trabajar con otros de una manera satisfactoria.

9. Diseño Muestral

El estudio contempla un diseño probabilístico aleatorio simple, que este tipo de muestreo es el que alcanza mayor rigor científico, y se caracteriza porque se cumple el principio de la equidad probabilística. Donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de salir elegidos en una muestra. “Preservar la representatividad es el atributo más importante que debe reunir el muestreo, lo que nos permitirá generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra”. (Latorre, Rincón y Arnal, 2003, p. 82).

Algunos autores como Latorre et al. (1996), Buendía et al. (2001) y Fox (1981), hacen distinción entre población y universo, indicando que se denomina población a cuya parte del universo en la cual el investigador logra tener acceso.

La principal razón del muestreo radica en el obstáculo de acceder a todos los sujetos, de modo que “es un proceso lógico, porque en la práctica no es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno” (Fox, 1981, p. 367). Además el autor sostiene que la organización, planificación y desarrollo del muestreo es necesario que sea realizado en cinco etapas, siendo estas:

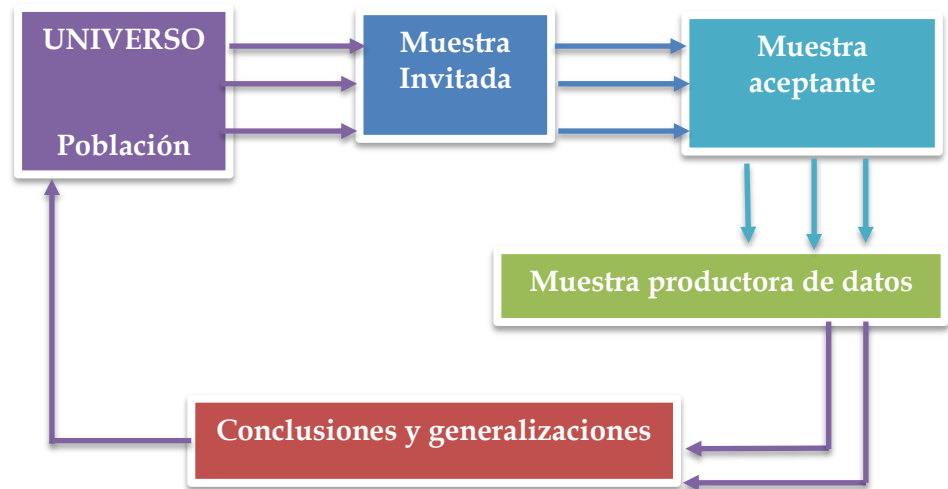


Figura 23: Ciclo de muestreo. Extraído de Fox (1981, p. 69).

En la tabla 12 se puede observar el universo de estudio, es decir, la totalidad de centros educativos ubicados en las regiones VI y VII de Chile. Para mayor detalle respecto del contexto de investigación, desde las características sociodemográficas de las regiones hasta, especificación de población de estudio puede remitirse al anexo 1.

La población de estudio se focalizó en aquellos centros educativos con buenos resultados en las pruebas de evaluación nacional Simce, que estaban situados en el nivel de logros avanzado, categoría delimitada por el ministerio de Educación. En definitiva, en palabras de Buendía et al. (2001, p. 28), la población se focalizó en un “conjunto definido, limitado y accesible del universo”, que constituye el referente para la selección de la muestra y al cual se pretende generalizar los resultados”.

En esto radica la importancia, que unos determinados resultados, de una muestra elegida correctamente y en proporción adecuada, se puede

hacer la inferencia o generalización fundada matemáticamente de que dichos resultados son válidos para la población de la que se ha extraído la muestra, dentro de unos límites de error y probabilidad, que se pueden determinar estadísticamente en cada caso.

Tabla 12
Distribución del universo

Universo	VI Región	VII Región	Total
Centros educativos	648	925	1.573
Total docentes	7.428	9.310	16.738

Fuente: Ministerio de Educación, 2010.

9.1. Muestreo

Como ya se ha señalado, la población de estudio fue delimitada por los resultados significativos de aprendizaje, obtenidos por los centros educativos por medio de las evaluaciones SIMCE 2008, 2009 y 2010, estos datos fueron recopilados a través de la plataforma informática del Ministerio de Educación de Chile que está a disposición del público.

Se ha procurado velar por los criterios de homogeneidad para la identificación de los centros educativos, así aspectos como el buen desempeño y determinar la titularidad en la cual se concentra la mayor población estudiantil nacional.

Por lo cual, fue primordial contrastar entre aquellos bajo condiciones semejantes, así se designaron los siguientes factores de selección aplicadas a los centros educativos, siendo estos:

- Resultados Simce, en el nivel de logros avanzado.
- Centros educativos con titularidad Público y Concertado (Municipal y Particular subvencionado¹).
- Según nivel de enseñanza Primaria y Secundaria (Básica y Media)
- Según nivel socioeconómico bajo, medio bajo y medio.
- Zona Geográfica (urbana y rural).

Una vez considerado los factores de selección, se dispone de setenta centros, con un total de 2.380 docentes, por tanto, determinar el tamaño de la muestra para poblaciones finitas, en este caso se emplea la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{E^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

La ventaja al aplicar esta fórmula es que al conocer exactamente el tamaño de la población, el tamaño de la muestra resulta con mayor precisión.

¹ En esta investigación, nos referimos a los tipos de centros educativos en función de sus régimen administrativos como Pública y Concertada, desde la clasificación española, que en el símil chileno corresponde a Municipal y particular Subvencionada, términos que serán utilizados indistintamente.

En donde:

n : Tamaño de la muestra (?)

Z : Nivel de confianza (1.96)

p : Variabilidad positiva (0.50)

q : Variabilidad negativa (0.50)

N : Tamaño de la población (2.380)

E : Precisión o error muestral (0.04)

Sustituyendo:

$$n = \frac{2380 * 1,96^2 * 0,50 * 0,50}{0,04^2 * (2380 - 1) + 1,96^2 * 0,50 * 0,50}$$

$$n = \frac{2380 * 3,84 * 0,25}{0,0016 * 2379 + 3,84 * 0,25}$$

$$n = \frac{2284,8}{3,8064 + 0,96}$$

$$n = \frac{2284,8}{4,7664}$$

$$n = 479,35$$

$$n = 479$$

En tanto, $n = 479$, más el 20% que constituye la muestra invitada y en consideración a pérdida, lo que equivale a 575 los docentes de la muestra participante. En la siguiente gráfica se puede apreciar la distribución de la muestra participante del estudio.

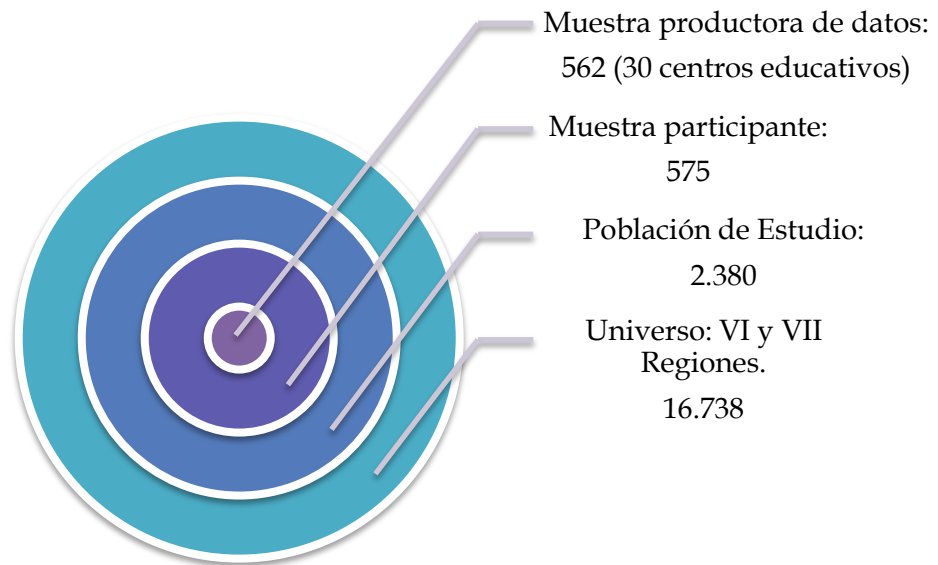


Figura 24: Representación gráfica, docentes participantes del estudio.

9.2. Muestreo Cualitativo

El diseño muestral para el estudio cualitativo fue intencional, no probabilístico, donde los docentes optaron por participar libremente de la entrevista. Por su especificidad (no generalizaciones) de los individuos, casos y situaciones, no se considera adecuado la utilización de procedimientos estadísticos, debido a que el interés es profundizar en la temática de análisis, sin pretensiones de que el grupo analizado sea representativo, sino lograr la mayor información posible que permita fundamentar su diseño y generar una teoría (Colás y Buendía, 1994).

Atendiendo a Lincoln y Guba (1985), quienes realizan un análisis desde la perspectiva cualitativa, sintetizan en tres características fundamentales:

- Proceso dinámico y secuencial, en la medida que se realizan los análisis se interioriza en el proceso, obteniendo nueva información de contraste.

- Ajuste continuo de la muestra, a partir de la información recogida.
- La finalización del proceso de muestreo, está determinada por la redundancia o saturación de la información.

Estas características y procedimientos fueron considerados a la hora de seleccionar la muestra en ésta investigación, es necesario indicar que el muestro fue intencional, donde las unidades a entrevistar contempló criterios de conveniencia como la voluntad de los docentes y directivos dispuestos a participar en el estudio, junto a la disponibilidad de tiempo, por lo que a medida que se realizó el estudio de campo se tomaron decisiones a partir de lo previsible y lo no previsto. Así investigadores como Martínez y González (2014), argumentan que mientras más enfocada esté la selección de la muestra, más definida será la información “tratando de localizar y saturar el espacio simbólico, discursivo sobre el tema a investigar. Se trata por tanto, de un muestreo estructural, no estadístico” (p. 98).

Por lo tanto, la representatividad no radica en la cantidad, sino en las posibles configuraciones subjetivas, corresponde al grado de coherencia de los esquemas interpretativos de las conversaciones con los docentes, las que son adoptadas como indicador de la validez. De acuerdo con diversos autores, en este tipo de investigación el carácter emblemático y la coherencia interna de los datos parecen más importantes que la representatividad numérica y laprobabilidad de la muestra (Albert, 2007; Bericart, 1998; Buendía et al., 2001; Martínez y González, 2014; Rodriguez, Gil y Garcés, 1999).

En la siguiente figura, se puede observar el modelo que determinó la distribución y extracción del muestreo, tanto cuantitativo como cualitativo. Establecer los procedimientos del acceso al trabajo de campo, recogida y análisis de la información, extraer las explicaciones que posteriormente nos permitieron contrastarla con los datos obtenidos.

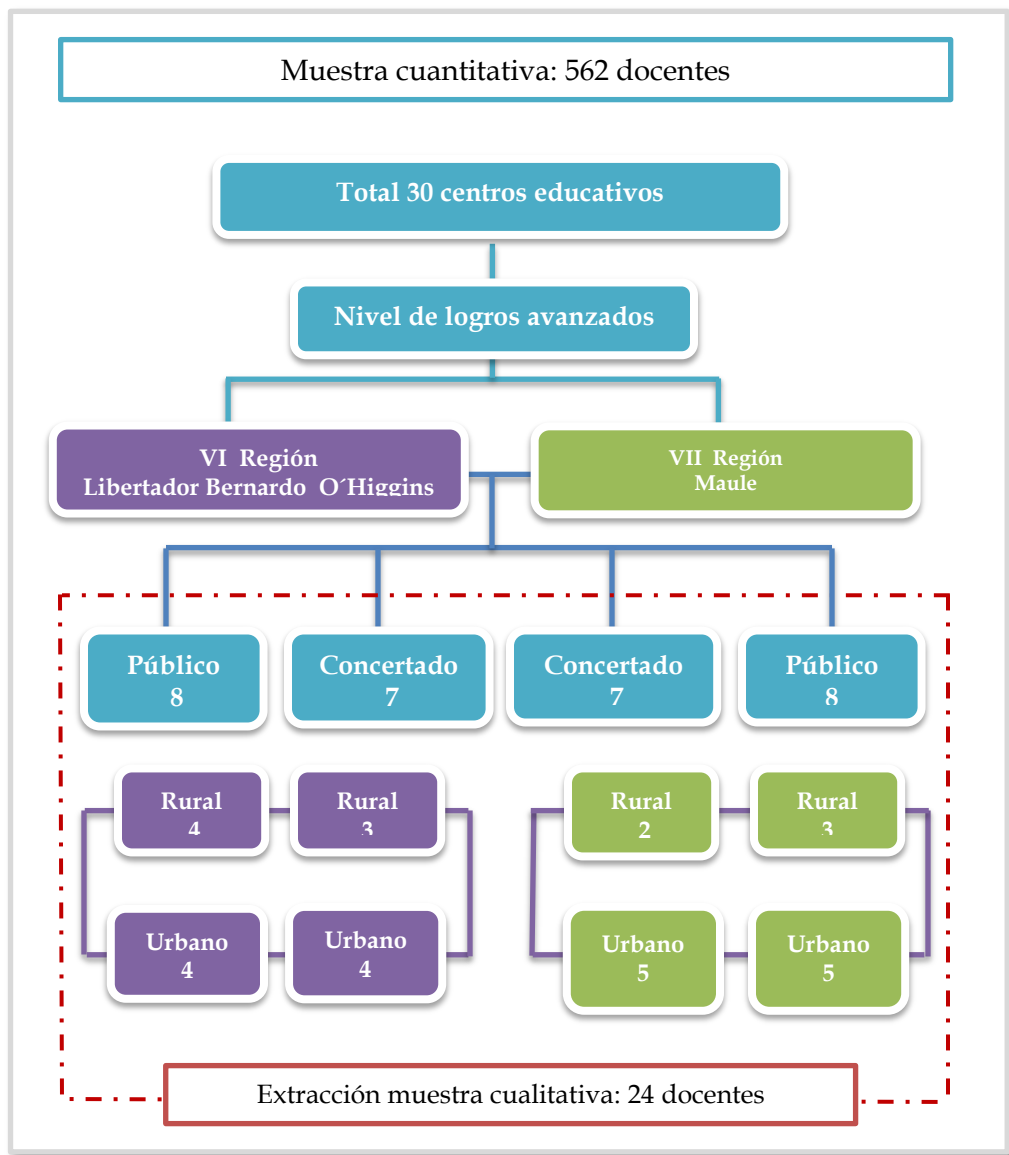


Figura 25: Descripción de la totalidad del muestreo.

10. Procedimiento de recogida de información

La secuencia de acciones realizadas esta investigación se compone de seis fases, cada una de ellas orientadas a tareas claramente definidas, que describen las actividades cometidas y una temporalización de las mismas.

- Fase 1^o: La primera fase comenzó con la revisión de la literatura, los antecedentes educativos y sociales, como las movilización estudiantil en Chile del año 2006, con la premisa de una educación de calidad, aunado a los diversos ámbitos de la educación abordados en la formación del programa de doctorado, surge la inquietud de indagar sobre los aspectos que llevan a determinados centros educativos obtener buenos resultados académicos. Para poder comprender los factores que intervienen en el quehacer del centro aparecen conceptos que plantean las interrogantes a indagar “liderazgo” y “calidad en educación” este último presente en las actuales demandas de los movimientos sociales, pero también era necesario identificar sobre quiénes estaría enfocado el estudio. Desde este punto, se inició una exhaustiva revisión de la bibliografía científica nacional e internacional, que permitió establecer el estado del arte sobre las temáticas que conformaron el marco teórico en esta investigación.
- Fase 2^o: Una vez delimitado el marco teórico referencial, surgen nuevas interrogantes que llevaron a establecer el diseño metodológico pertinente a la investigación, que contribuyó a la comprensión de los fenómenos sociales, en función de los

objetivos e hipótesis planteadas que enmarcaron esta tesis doctoral.

- Fase 3º: El año académico en Chile abarca el periodo de marzo a diciembre, con un receso en el mes de julio (vacaciones de invierno). La tercera fase corresponde al trabajo de campo que a su vez se subdivide a su vez en tres etapas: en primera instancia se estableció el primer contacto institucional y fue de carácter informal a través del contacto telefónico para concertar una cita con el director/a de los establecimientos educativos, donde se exponen las razones de selección del centro, el objetivo que guía esta investigación, así como condiciones en que se aplicarán tales instrumentos: momento oportuno, lugar, quiénes participarán, con qué instrumentos se realizará y temporalidad para la recogida de los datos.

De igual forma se hizo entrega una carta de invitación (Solicitud de colaboración, anexo 2), así como una copia de los instrumentos para el análisis del equipo directivo. En el caso de cinco establecimientos, la entrevista se realizó junto al equipo directivo en pleno (Director/a, Jefe de Unidad Técnica), manifestando gran motivación de participación. La segunda etapa es la aplicación de los instrumentos; se realizó una breve presentación a los docentes sobre la investigación y explicó que los ítems de MLQ se clasifican en una escala de frecuencia, sobre la conducta de liderazgo que exhiben los compañeros que realizan labores directivas en el centro, garantizando a los participantes, el anonimato de las respuestas y la confiabilidad de los datos.

Luego de veinticinco minutos fueron recogidos. La tercera etapa fue la aplicación de las entrevistas, la cual se realizó al mes siguiente, por cuestiones de disposición de tiempo en los centros escolares.

- Fase 4º: La cuarta etapa de la esta investigación, comenzó con la creación de la base de datos y la codificación de las entrevistas, posteriormente los datos fueron analizados con el software estadístico SPSS (Bienvenido, 2007; Idre, 2012) y ATLASTI, en búsqueda de resultados de tipo cualitativo y cuantitativo para el contraste de las hipótesis y objetivos.

- Fase 5º: Finalmente con se procede a la redacción del informe, así como la discusión y los resultados, de igual forma se realizaron actualizaciones de antecedentes en el marco teórico. En la figura 28, se expone una síntesis de cada una de las fases anteriormente descritas.

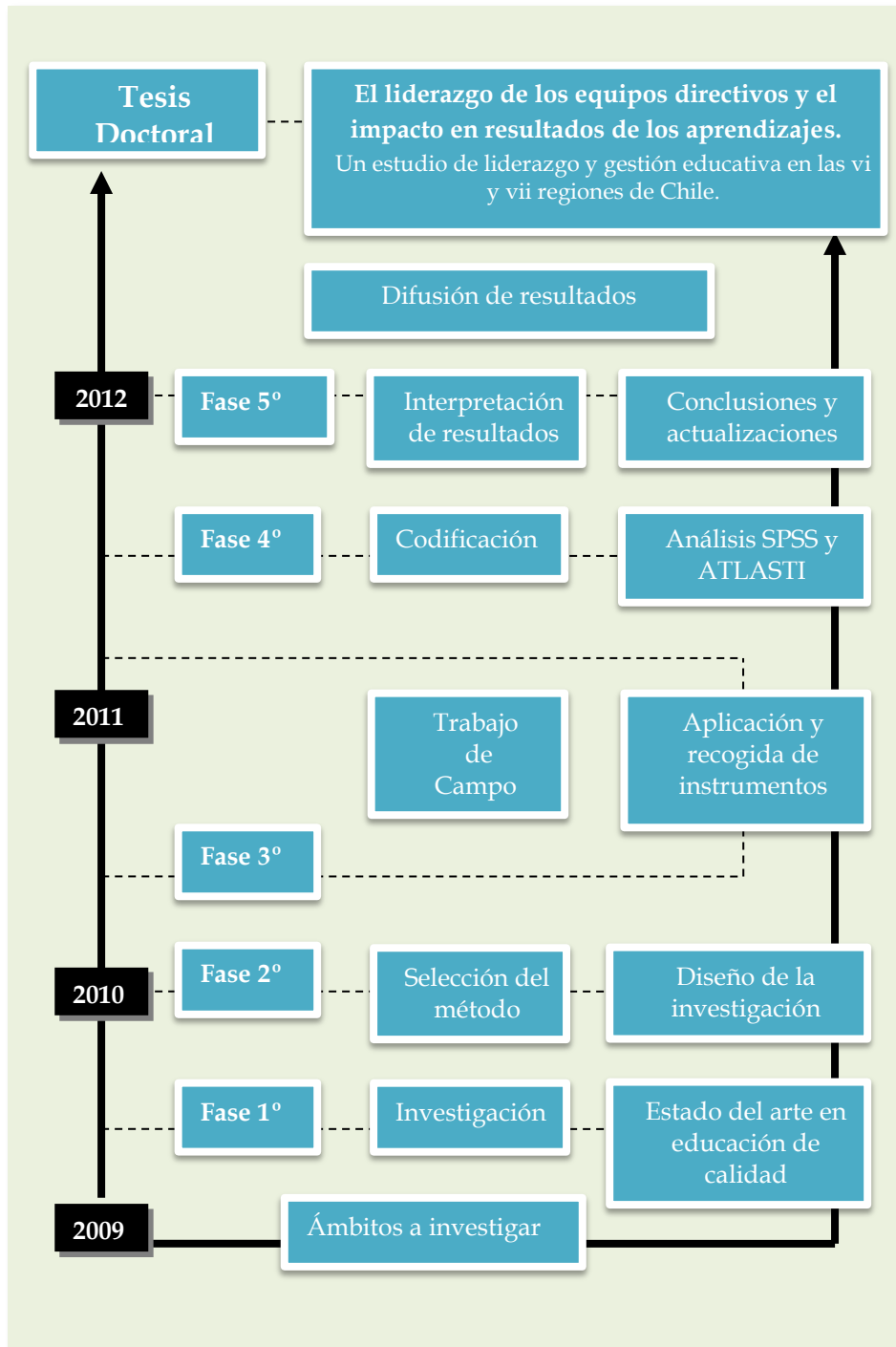


Figura 26: Fases de la investigación

Esta investigación se centró en comprender la naturaleza del liderazgo en el contexto escolar, y en base a las aportaciones de la academia se contemplaron dos procedimientos, abordados desde dos vías diferentes (técnicas cualitativas y cuantitativas) para el desarrollo del marco empírico, se identificaron y definieron los instrumentos de medida que permitieron la recogida de datos de la población. Así considerando los aspectos claves en el marco referencial, fueron seleccionados los instrumentos más apropiados para esta investigación:

- El primer procedimiento corresponde a la identificación y análisis de los estilos de liderazgo de los equipos directivos de centros con buenos resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Para medir estas conductas fue utilizado el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo en sus siglas inglés MLQ-5x (*Multifactor Leadership Questionnaire*), en su versión 2004. Los datos fueron analizados y cuantificados por medio del software estadístico SPSS en su versión 17.0.

- El segundo procedimiento fueron las entrevistas semiestructuradas, que intentaron identificar el nivel de conocimiento, las prácticas y acciones que realizan los miembros del equipo directivo (Director/a, Jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica, Inspector/a) sobre los modelos de calidad que dispone el Ministerio de Educación en Chile. Las respuestas fueron transcritas, categorizadas y codificadas a través del software cualitativo ATLAS TI, en su versión 7.

11. Técnicas cuantitativas: Cuestionario MLQ-5x

El instrumento utilizado en esta investigación, MLQ-5x (*Multifactor Leadership Questionnaire*), es considerado como “el instrumento más popular para medir el liderazgo transformacional” (Antonakis y House, 2013, p. 18). El instrumento ha evolucionado en los últimos 27 años sobre la base de numerosas investigaciones, y el refinamiento de parte de los autores desde su creación en 1985, y ante el cúmulo de evidencia que nos indica que MLQ-5x, puede ser aplicado universalmente y en diferentes culturas, diferentes idiomas puesto que ha sido aplicado en más de 30 países y en numerosas instituciones públicas y privadas, como empresas comerciales e industriales, hospitales, instituciones religiosas, militares, agencias gubernamentales, universidades, escuelas primarias y secundarias, entre otras (Antonakis et al., 2003; Avolio y Yammarino, 2013; Bass, 1998, 1999, 1996b, 1990; Bruch y Walter, 2007; Dumdum et al., 2002; Eid, Helge, Bartone y Arne, 2008; Niti y Venkat, 2008).

MLQ-5x, es una escala psicométrica Likert, que contiene 45 ítems; los primeros 36 ítems que identifican las conductas de liderazgo en los líderes (Transformacional, Transaccional y Laissez-faire); Los ítem 37 al 45 responde a resultados de liderazgo (Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción), a través de la valoración en el nivel de acuerdo o desacuerdo en cada ítem, estos se clasifican en una escala de frecuencia de los comportamientos observados del líder, parte de los subordinados y lleva una relación de estimación de la magnitud de base 4; 3; 2; 1; 0, por lo tanto, una menor puntuación en recompensa contingente, por ejemplo, significa que el líder exhibe menos esta conducta de liderazgo, así es como:

0 = *No, en absoluto*

1 = *De vez en cuando*

2 = *Algunas veces*

3 = *Bastante a menudo*

4 = *Sí, con frecuencia, aunque no siempre*

MLQ-5x fue aplicado en sus dos versiones; Forma B seguidor (a los subordinados, docentes de aula) y la Forma A líder (aplicada a los directivos). El procedimiento consistió en valorar los estilos de liderazgo con la frecuencia en que un comportamiento realizado por el líder, que consiste en el uso de medidas aplicadas a los seguidores (anexo 5). Estos tienen que posicionar al líder, en una escala respecto a los ítems que describen características críticas de los estilos de liderazgo a los que los investigadores quieren acceder (Eagly y Joahnesen-Schimdt, 2001). La segunda versión fue aplicada, con la finalidad de indagar mediante una autoevaluación de los líderes, respecto a su estilo de liderazgo. Otro elemento incorporado al instrumento, son ítems que permitieron recopilar información personal de los participantes del estudio, a modo de ejemplo género, edad, formación profesional, antigüedad en la institución o antigüedad en el cargo, entre otras (ver anexo 4).

A continuación podemos observar las variables independientes y dependientes de este estudio, así como la Identificación de los estilos de liderazgo, las conductas, las siglas de identificación y al número de los ítems, presentes en el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5x, se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 13

Identificación de variables, siglas e ítems del análisis cuantitativo

VARIABLES INDEPENDIENTES			
Estilo de Liderazgo	Conducta	Sigla	Nº de Ítems
	Influencia Idealizada Conductual	IIC	6 - 14 - 23 - 34
Liderazgo Transformacional	Influencia Idealizada Atribuida	IIA	10 - 18 - 21 - 25
	Motivación por Inspiración	MI	9 - 13 - 26 - 36
	Estimulación Intelectual	EI	2 - 8 - 30 - 32
	Consideración Individualizada	CI	15 - 19 - 29 - 31
Liderazgo Transaccional	Recompensa Contingente	RC	1 - 11 - 16 - 35
	Dirección por Excepción Activa	DEA	4 - 22 - 24 - 27
	Dirección por Excepción Pasiva	DEP	3 - 12 - 17 - 20
Liderazgo Pasivo/ Evitador	Laissez-Faire	LF	5 - 7 - 28 - 33
VARIABLES DEPENDIENTES			
Resultados de liderazgo	Esfuerzo Extra	EE	39 - 42 - 44
	Efectividad	E	37 - 40 - 43 - 45
	Satisfacción	S	38 - 41

El instrumento de medición MLQ-5x (Bass, 1999), cumple con las exigencias de confiabilidad y validez, proceso metodológico que nos permite controlar los sesgos y las variables confusas para interpretar de forma adecuada el proceso.

11.1. Características Psicométricas del MLQ-5x

Para alcanzar los objetivos preliminares propuestos para esta investigación, se ha procedido al estudio de las características psicométricas del instrumento. Validez de contenido, prueba piloto y validez de constructo por medio de un *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE), y un estudio de Fiabilidad a través de la determinación de coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

11.2. Validez

Uno de los aspectos claves en la psicometría es conocer los indicadores de validez en los instrumentos de una investigación. Los autores señalan que la validez de una prueba se hace necesario reunir evidencia que dé garantía de calidad (Martínez, 2005; Buendía et al., 2004; Colás y Buendía, 1994; Bisquerra, 1987; Fox, 1981). Para Prieto y Delgado (2010), la validez se “refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los test relacionada con un uso específico” (p. 71).

Por tanto, estos procedimientos nos permitieron conocer el grado en que el instrumento mide las variables de estudio, además como se ha explicitado con anterioridad, la literatura nos indica que se debe reunir diversos tipos de evidencia para comprobar la validez del instrumento, considerando que a mayor evidencia de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo tenga un instrumento mayores son las probabilidades que represente la o las variables que se pretende medir.

11.2.1. Validez de contenido

Una vez obtenido el cuestionario en su versión en español, se procedió a aplicar el método basado en el juicio de expertos, solicitando la colaboración para la valoración del cuestionario MLQ-5x, a su vez se determinó los siguientes criterios: Académicos cuyas líneas de investigación es el área de métodos de investigación en educación (cuatro académicos: dos en Chile y dos en España); Docentes y directivos que desempeñan labores en centros educativos (dos directivos y dos docentes, en Chile); y Profesionales cuya área de investigación y desarrollo es en liderazgo (cuatro profesionales en España).

A los profesionales, se les indicó la procedencia y las adecuaciones que ha experimentado el instrumento MLQ-5x, así como el motivo de la validez a juicio de expertos, respecto a comprobar la pertinencia en la redacción, claridad y comprensión de los ítems para el contexto chileno, por lo que se procedió a proporcionar una pauta que permitió registrar la valoración por cada pregunta mediante una escala Likert, de 1 a 5, siendo 1 el grado mínimo de evaluación y 5 el máximo (ver ejemplo en la siguiente figura).

Los resultados del procedimiento por juicio de expertos, registró valores sobre 3 en escala Likert. Algo semejante ocurrió en el apartado de observaciones, donde el 75% (N=9), expresaron que la validez de contenido del cuestionario era muy buena, mediante expresiones subjetivas, a modo de ejemplo se transcriben las siguientes: "...excelente instrumento" (Experto 2), "A mi parecer está muy bueno el cuestionario..." (Experto 7), o "En cuanto a su validez aparente, se ve

sólido, espero me presentes los resultados del estudio” (Experto 9). Y en cuanto a las observaciones por ítems, sólo hubo sugerencias en la redacción del tipo “modificar *de por en*” (Ítem 34).

Cabe destacar que algunos académicos y profesionales (5 expertos), manifestaron conocimiento respecto del instrumento MLQ-5x (u otras versiones) y respaldaron la utilización al contexto. En cuanto a sugerencias dos expertos señalaron que sería de interés incorporar otras variables, a modo de ejemplo se transcribió la siguiente “El cuestionario me parece muy pertinente y atingente, pero sería bueno que consideres incorporar otras variables como la formación profesional...” (Experto 10).

PAUTA EVALUACIÓN DE EXPERTOS MLQ-5x (Formato A: Equipo directivo)						
Profesión y/o área de investigación académica:..... Fecha:.... / /						
El cuestionario multifactorial de liderazgo MLQ-5x, intenta describir el estilo de liderazgo, tal como es percibido el comportamiento del líder por los seguidores o subordinados. A continuación encontrará 45 afirmaciones descriptivas, en las que se solicita que juzgue la adecuación de las mismas sobre <i>comprensión y claridad en la redacción</i> .						
Para la evaluación se proporciona una escala Likert (siendo 1 el grado mínimo de evaluación y 5 el máximo), donde se solicita valorar con una cruz cada ítem, además cuenta con un apartado que permitirá registrar las observaciones que estime conveniente y la valoración global del cuestionario.						
De antemano muchas gracias por su colaboración.						
Influencia Idealizada Conductual (Carisma)	Inadecuada	Poco adecuada	Regular	Adecuada	Muy adecuada	Observaciones
Ítems	1	2	3	4	5	
6						
14						
23						
34						

Figura 27: Ejemplo de pauta evaluación de expertos de MLQ-5x, para el contexto chileno.

Al final de la pauta se proporcionó un apartado que permitió la evaluación cualitativa de los expertos, a partir de las categorías conceptuales *Excelente, Buena y Aceptable*. Los resultados de la valoración general del cuestionario arrojó que el 66,7% de los expertos (N=8), consideró Excelente el cuestionario MLQ-5x; en tanto, el 33,3% le otorgó la categoría de Buena (N=4), no se registró ninguna valor en la categoría aceptable (N=0), como se aprecia en la tabla resumen validación de expertos (anexo 3).

11.2.2. Prueba piloto

Una vez realizado los ajustes sugeridos en la validación de expertos, se llevó a cabo un estudio piloto, a través de un muestreo no probabilístico, en una población cuyas características fueron previamente descritas, conformada por 34 participantes de la VII Región en Chile, de los cuales:

- 19 participantes de centros públicos; 16 corresponden a docentes y 3 directivos.
- 15 participantes de centros educativos concertados; de los cuales; 13 son docentes y 2 directivos.

Con los resultados obtenidos se procedió aplicar el coeficiente alfa, índice que permitió medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de MLQ-5x, así se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,80 valor que nos permite garantizar la fiabilidad de la escala.

Los antecedentes recopilados mediante los procedimientos, sentaron la base para aplicar el instrumento a la muestra definida para esta investigación. Con los datos obtenidos en la muestra de 562 participantes se procedió a la validez de constructo, mediante el análisis factorial exploratorio, que se detalla a continuación.

11.3. Validez de constructo

Si bien, este estudio no contempla entre sus objetivos la revisión psicométrica de la última versión MLQ-5x, realizamos un Análisis Factorial Exploratorio, con la muestra de esta investigación para contribuir al diálogo científico.

La validez de constructo es considerada la más relevante desde la perspectiva científica, corresponde al procedimiento matemático denominado análisis factorial, se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos que son medidos. Los autores señalan que a mayor evidencia de validez de contenido, validez de criterio y validez constructo tenga un instrumento, mayores serán las probabilidades que el instrumento se represente la variable que pretende medir.

La última versión de MLQ-5x, es considerado el instrumento de mayor popularidad que permite medir el liderazgo transformacional (Antonaki et al., 2003). De acuerdo con Lowe, Kroeck, y Sivasubramanian (1996), es el primer instrumento cuantitativo que mide el constructo del liderazgo transformacional. Inclusive es el cuestionario que domina las investigaciones sobre el liderazgo transformacional (Dumdum et. al., 2002; Judge y Piccolo, 2004). La argumentación de los investigadores cuenta con el respaldo del incremento de publicaciones que utilizaron y continúan utilizando MLQ-5x. Sin embargo, pese a la contundente evidencia, se han realizado algunos estudios y críticas sobre propiedades psicométricas del instrumento (Antonaki et al., 2003; (Tejeda, Scandura y Pillai, 2001; Tepper y Percy, 1994). Para responder a

las críticas Avolio, Bass y Jung (1999), reexaminaron los componentes del liderazgo transformacional y transaccional de MLQ-5x, a través de 14 muestras independientes que conformó un total de 3.786 encuestados en Estados Unidos, el estudio demostró que la estructura factorial del cuestionario fue mejor representado por seis factores de orden inferior y tres factores de orden superior correlacionados. Además sostienen que algunas investigaciones, presentaron alteracion debido a que algunos investigadores han sacado o modificado elementos de la encuesta.

Durante los últimos 25 años, ha sido el principal medio por el cual diferenciar con fiabilidad los líderes eficaces de los no eficaces, en diversos contextos, demuestran que es un instrumento sólido y consistente para evaluar las conductas de liderazgo (Bass y Avolio, 1990a, 1990b, 1996; Avolio, Bass y Jung, 1999; Bass, Avolio, Jung y Berson, 2003). Autores como Nunnally y Bernstein (1994), plantean que la validación de las escala puede ser un proceso sin fin que se ha de mejorar constantemente para mejorar las medidas, y también para contribuir a mejorar las investigaciones empíricas, así como las teorías resultantes.

12. Análisis factorial exploratorio

Esta técnica, nos permitió evaluar la validez de la variables que constituyen los factores, indicando hasta qué punto miden o no, los mismos conceptos, a través de la correlación existente entre ellas (Castañeda, Cabrera, Navarro y De Bries, 2010).

El análisis factorial exploratorio fue realizado en dos etapas, la primera corresponde a las variables dependientes, es decir resultado de las

conductas de liderazgo; Eficacia, Esfuerzo Extra y Satisfacción. Posteriormente realizamos el análisis sobre las variables independientes, que corresponde a las conductas de liderazgo; Liderazgo Transformacional, Liderazgo Transaccional y Laissez-faire.

12.1. Primera etapa del análisis factorial exploratorio, variables dependientes

A continuación se puede observar en la siguiente tabla los estadísticos descriptivos de las variables dependientes, de resultados de liderazgo. El primer bloque de agrupación corresponde a Eficacia, Esfuerzo Extra, Satisfacción (ítems: 39,42, 44/37,40, 43, 45/38,41).

Tabla 14
Estadísticos descriptivos variables dependiente

Estadísticos descriptivos			
Variables de resultado	Media	Desviación típica	N
Ítem 37	3,2950	,68506	461
Ítem 38	3,5835	,49351	461
Ítem 39	3,2213	,69694	461
Ítem 40	3,2690	,72629	461
Ítem 41	3,4902	,50045	461
Ítem 42	3,3427	,56308	461
Ítem 43	3,3514	,64786	461
Ítem 44	3,2907	,58431	461
Ítem 45	3,3753	,59359	461

12.1.1. Matriz de correlación

La matriz de correlaciones entre ítems, nos permitió evaluar la fuerza con la que se relacionan las variables. Es deseable que las correlaciones sean mayores de 0.3, variables con una correlación <0.3 habría que eliminarlas del análisis. Por otro lado, si las correlaciones son muy altas (>0.9) ocurre el problema de multicolinealidad, que nos indica que una variable queda prácticamente explicada por otra, y por tanto la información de incluir ambas a la vez es repetición.

En este caso, se observa una correlación >0.3 y <0.9 entre la mayoría de las variables, sin embargo, la correlación entre *Utiliza formas del liderazgo que son satisfactorias* (ítem 38) y las demás variables es mayoritariamente inferior a 0.3. Lo mismo ocurre con la variable *Trabaja conmigo de una forma satisfactoria* (ítem 41).

Tabla 15
Matriz de Correlaciones

Matriz de correlaciones ^a									
	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44	Ítem 45
Ítem 37	1,000	,133	,514	,793	,135	,425	,785	,377	,780
Ítem 38	,133	1,000	,148	,204	,829	,186	,132	,187	,201
Ítem 39	,514	,148	1,000	,535	,137	,770	,506	,685	,514
Ítem 40	,793	,204	,535	1,000	,187	,407	,810	,394	,844
Ítem 41	,135	,829	,137	,187	1,000	,174	,145	,210	,206
Ítem 42	,425	,186	,770	,407	,174	1,000	,414	,813	,401
Ítem 43	,785	,132	,506	,810	,145	,414	1,000	,384	,894
Ítem 44	,377	,187	,685	,394	,210	,813	,384	1,000	,387
Ítem 45	,780	,201	,514	,844	,206	,401	,894	,387	1,000

a. Determinante = ,000

12.1.2. Valor KMO y prueba de Bartlett

Es recomendable que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea como mínimo 0.5, dado que es el más utilizado en ciencias sociales, y valores superiores a 0.9 son muy buenos.

El análisis mostró un valor KMO de 0.814, se puede considerar un buen valor. La prueba de esfericidad de Bartlett, bajo la hipótesis de normalidad multivariante, si la matriz de correlación de las variables observadas, R_{ρ} , es la identidad. Es decir, parte de la hipótesis nula en que en la matriz no existe relación entre las variables, por lo que, para realizar el análisis factorial se necesita que sea significativa. En este caso es significativa, se rechaza la hipótesis nula e indica que efectivamente, hay alguna relación entre variables.

Tabla 16
Valor KMO y prueba de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,814
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3539,667
	gl	36
	Sig.	,000

Se esperaba que los elementos fuera de la diagonal de la matriz de covarianza anti-imagen fueran pequeños, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 17
 Matrices de anti-imagen

		Matrices anti-imagen									
		Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44	Ítem 45	
Covarianza anti-imagen	Ítem 37	,301	,011	-,015	-,088	-,002	-,024	-,051	,017	-,024	
	Ítem 38	,011	,305	,002	-,027	-,250	-,025	,018	,023	-,007	
	Ítem 39	-,015	,002	,338	-,040	,011	-,137	,004	-,043	-,012	
	Ítem 40	-,088	-,027	-,040	,228	,014	,021	-,026	-,013	-,066	
	Ítem 41	-,002	-,250	,011	,014	,306	,016	-,002	-,038	-,012	
	Ítem 42	-,024	-,025	-,137	,021	,016	,247	-,013	-,173	,011	
	Ítem 43	-,051	,018	,004	-,026	-,002	-,013	,174	,003	-,101	
	Ítem 44	,017	,023	-,043	-,013	-,038	-,173	,003	,322	-,006	
	Ítem 45	-,024	-,007	-,012	-,066	-,012	,011	-,101	-,006	,153	
	Ítem 37	,929 ^a	,038	-,046	-,338	-,008	-,090	-,222	,055	-,111	
Correlación anti-imagen	Ítem 38	,038	,561 ^a	,006	-,102	-,817	-,090	,077	,074	-,032	
	Ítem 39	-,046	,006	,890 ^a	-,144	,033	-,473	,015	-,129	-,055	
	Ítem 40	-,338	-,102	-,144	,899 ^a	,054	,090	-,130	-,050	-,354	
	Ítem 41	-,008	-,817	,033	,054	,564 ^a	,057	-,007	-,122	-,053	
	Ítem 42	-,090	-,090	-,473	,090	,057	,759 ^a	-,065	-,613	,057	
	Ítem 43	-,222	,077	,015	-,130	-,007	-,065	,853 ^a	,011	-,621	
	Ítem 44	,055	,074	-,129	-,050	-,122	-,613	,011	,812 ^a	-,027	
	Ítem 45	-,111	-,032	-,055	-,354	-,053	,057	-,621	-,027	,839 ^a	

a. Medida de adecuación muestral

12.1.3. Varianza total explicada

La varianza total explicada nos indicó los resultados del análisis factorial. Los autovalores asociados a cada factor representan la varianza asociada a ese factor. Así, el factor 1 explica el 52.4% de la varianza total. Seleccionamos eliminar todos aquellos factores con autovalores inferiores a 1 y nos quedan 3 factores después de la extracción. Las últimas tres columnas, corresponden a los autovalores después de la rotación. La rotación optimiza la estructura de los factores, por lo que la importancia relativa de los factores es igualada y la varianza explicada por cada factor queda más repartida.

Tabla 18

Autovalores de la matriz de correlación y porcentajes de varianza explicada

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,716	52,404	52,404	4,716	52,404	52,404	3,462	38,468	38,468
2	1,713	19,036	71,440	1,713	19,036	71,440	2,518	27,975	66,443
3	1,399	15,546	86,985	1,399	15,546	86,985	1,849	20,542	86,985
4	,301	3,346	90,331						
5	,251	2,792	93,123						
6	,199	2,210	95,334						
7	,179	1,990	97,323						
8	,143	1,589	98,912						
9	,098	1,088	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

12.1.4. Comunalidades estimadas

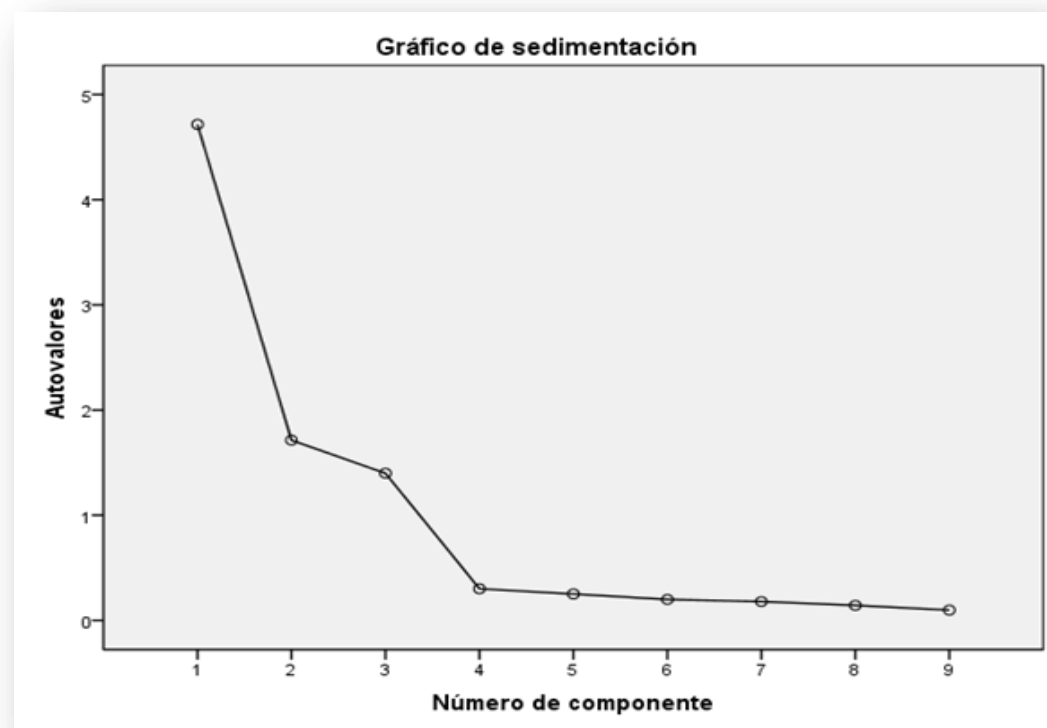
Representa la proporción de varianza común dentro de cada variable. El análisis de componentes principales asume que inicialmente toda la varianza es común por lo que el valor para cada variable es 1. Una vez los factores se han extraído, obtenemos una mejor idea de cuanta varianza es en realidad común. Así, podemos decir que el 81% de la varianza asociada a la variable, *Es efectivo en satisfacer mis necesidades relacionadas con el trabajo* es varianza común.

Tabla 19
Comunalidades estimadas

Comunalidades		
Ítems MLQ-5X	Inicial	Extracción
Ítem 37	1,000	,812
Ítem 38	1,000	,913
Ítem 39	1,000	,800
Ítem 40	1,000	,861
Ítem 41	1,000	,914
Ítem 42	1,000	,897
Ítem 43	1,000	,884
Ítem 44	1,000	,847
Ítem 45	1,000	,901
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Para decidir el número de factores a seleccionar, se utilizó el criterio de autovalores superiores a 1, sin embargo, dicho criterio es apropiado cuando hay más de 30 variables y si la media las comunalidades después de la extracción es mayor de 0,7. En este caso solo tenemos 9 variables, y aunque la media de las comunalidades es alta, para comprobar el número de factores a seleccionar, se realiza el gráfico de sedimentación.

El gráfico de sedimentación demostró que pueden existir dos puntos de inflexión, uno en la componente 3 (indicaría 2 factores) y otro en la componente 4 (indicaría 3 factores). Por tanto, el uso de 2 o 3 factores, queda justificado.



Gráfica 1: Sedimentación para nueve variables.

12.1.5. Matriz de correlaciones reproducidas:

La Matriz contiene los coeficientes de correlación después de la extracción, la diagonal corresponde con las comunalidades después de la extracción para cada variable. Las correlaciones entre distintas variables son reproducidas por el modelo de 3 factores. Si el modelo está perfectamente ajustado a los datos entonces dichas correlaciones deben ser las mismas que las correlaciones originales.

Para ver como de diferentes son las estimadas por el análisis con respecto a los originales se utilizaron los residuos (parte inferior de la matriz), que son las diferencias entre las correlaciones de los datos y estas obtenidas por el modelo. Para obtener un buen análisis estos valores deben ser inferiores a 0.05, como se cumple en la mayoría de los elementos en el presente estudio.

En la siguiente tabla, se puede observar que en la parte inferior de la matriz, existen 7 residuos con valores absolutos mayores que 0.05. Lo que representa el 19% de los residuos, como es menos del 50% de los residuos, apunta a un buen análisis.

Tabla 20
Matriz de correlaciones reproducidas

Correlaciones Reproducidas										
		Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44	Ítem 45
Correlación reproducida	Ítem 37	,812 ^a	,129	,530	,834	,129	,414	,847	,383	,851
	Ítem 38	,129	,913 ^a	,135	,199	,914	,180	,138	,205	,207
	Ítem 39	,530	,135	,800 ^a	,534	,136	,827	,530	,796	,525
	Ítem 40	,834	,199	,534	,861 ^a	,199	,416	,870	,387	,880
	Ítem 41	,129	,914	,136	,199	,914 ^a	,180	,138	,205	,207
	Ítem 42	,414	,180	,827	,416	,180	,897 ^a	,404	,871	,401
	Ítem 43	,847	,138	,530	,870	,138	,404	,884 ^a	,372	,889
	Ítem 44	,383	,205	,796	,387	,205	,871	,372	,847 ^a	,371
	Ítem 45	,851	,207	,525	,880	,207	,401	,889	,371	,901 ^a
	Residual^b	Ítem 37		,003	-,016	-,041	,006	,011	-,062	-,006
Ítem 38		,003		,013	,005	-,085	,006	-,005	-,018	-,006
Ítem 39		-,016	,013		,001	,002	-,057	-,023	-,111	-,012
Ítem 40		-,041	,005	,001		-,012	-,010	-,059	,008	-,036
Ítem 41		,006	-,085	,002	-,012		-,006	,007	,005	,000
Ítem 42		,011	,006	-,057	-,010	-,006		,010	-,057	,000
Ítem 43		-,062	-,005	-,023	-,059	,007	,010		,013	,005
Ítem 44		-,006	-,018	-,111	,008	,005	-,057	,013		,015
Ítem 45		-,071	-,006	-,012	-,036	,000	,000	,005	,015	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Comunalidades reproducidas

b. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 7 (19,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05.

12.1.6. Matriz de componentes rotados

El proceso de rotación varimax optimiza los resultados, por tanto será la matriz de componentes rotados la que fue observada con mayor detenimiento. Esta permitió determinar las diferencias entre los factores. Los resultados indican las dimensiones teóricas sobre los resultados de liderazgo, como se puede observar en las tres agrupaciones de factores:

- Componente 1: Eficacia (37, 40, 43, 45).
- Componente 2: Esfuerzo Extra (39, 42, 44).
- Componente 3: Satisfacción (38, 41).

Tabla 21
Matriz de componentes rotados

Matriz de Componentes Rotados^a			
	Componente		
	1	2	3
Ítem 37	,867		
Ítem 38			,948
Ítem 39		,808	
Ítem 40	,891		
Ítem 41			,948
Ítem 42		,918	
Ítem 43	,912		
Ítem 44		,894	
Ítem 45	,918		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

La matriz de transformación de las componentes, nos indicó hasta qué punto los factores fueron rotados para obtener la información. Si la rotación no fuese necesaria entonces esta matriz correspondería con la matriz identidad (matriz con diagonal 1 y 0 por debajo y por encima de la diagonal). En este caso, fue necesaria la rotación de los ejes (anexo 9). El tipo de rotación utilizado es el ortogonal.

Tabla 22

Matriz de transformación de los componentes

Matriz de transformación de las componentes			
Componente	1	2	3
1	,783	,581	,224
2	-,309	,050	,950
3	-,540	,813	-,218

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

12.2. Segunda etapa análisis factorial exploratorio, variables independientes

A continuación se puede observar en la siguiente tabla, los estadísticos descriptivos de las variables independientes, conductas de liderazgo. El segundo bloque de agrupación corresponde a las conductas de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire (corresponde a los ítems 1 al 36).

Tabla 23
Estadísticos descriptivos, conductas de liderazgo

Estadísticos Descriptivos			
Ítems	Media	Desviación típica	N del análisis
Ítem 1	3,1628	,69718	436
Ítem 2	3,3165	,60329	436
Ítem 3	1,1239	1,05407	436
Ítem 4	2,8165	,68030	436
Ítem 5	,7683	,70074	436
Ítem 6	3,7546	,43083	436
Ítem 7	,8005	,71702	436
Ítem 8	3,3486	,53177	436
Ítem 9	3,6743	,48365	436
Ítem 10	3,3532	,63897	436
Ítem 11	3,2018	,62190	436
Ítem 12	1,1812	,78005	436
Ítem 13	3,6628	,47328	436
Ítem 14	3,7523	,43218	436
Ítem 15	3,0826	,74437	436
Ítem 16	3,1697	,62042	436
Ítem 17	1,1904	,69348	436
Ítem 18	3,2317	,60192	436
Ítem 19	3,2936	,59966	436
Ítem 20	,6835	,78245	436
Ítem 21	3,2844	,70260	436
Ítem 22	2,4174	,68486	436
Ítem 23	3,7775	,41639	436
Ítem 24	2,4495	,90196	436
Ítem 25	3,3486	,61590	436
Ítem 26	3,5459	,57950	436
Ítem 27	2,6170	,61967	436
Ítem 28	,8165	,66665	436
Ítem 29	3,0803	,76141	436
Ítem 30	3,2706	,59512	436
Ítem 31	3,2064	,62408	436
Ítem 32	3,2592	,62462	436
Ítem 33	,8601	,69888	436
Ítem 34	3,7752	,41791	436
Ítem 35	3,0688	,62869	436
Ítem 36	3,6468	,47852	436

12.2.1. Matriz de correlaciones

El análisis sobre los ítems 1 al 36, se observó una correlación >0.3 y <0.9 entre la mayoría de las variables, lo cual nos indicó la idoneidad para el análisis factorial (anexo 8).

12.2.2. Valor KMO y prueba de Bartlett

Es recomendable que el estadístico KMO sea como mínimo de 0.5, valores superiores a 0.9 son muy buenos. El análisis mostró un valor KMO de 0.771, se puede considerar un buen valor. La prueba de Bartlett, parte la hipótesis nula de que la matriz de que no existe relación entre las variables, por lo que, para el análisis factorial se necesita que sea significativa. En este caso es significativa, se rechaza la hipótesis nula e indica que efectivamente, hay relación entre las variables.

Tabla 24
Valor KMO y Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,771
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	10383,263
	gl	630
	Sig.	,000

12.2.3. Varianza total explicada

La varianza total explicada nos mostró los resultados del análisis factorial. Los autovalores asociados a cada factor representan la varianza asociada a ese factor. Así, el factor 1 explica el 15.29% de la varianza total. Seleccionamos eliminar todos aquellos factores con autovalores inferiores a 1 y nos quedan 9 factores después de la extracción, como se puede observar en la siguiente tabla.

Las últimas tres columnas, corresponden a los autovalores después de la rotación. La rotación optimiza la estructura de los factores, por lo que la importancia relativa de los factores es igualada y la varianza explicada por cada factor queda más repartida.

La tabla completa de varianza total explicada se puede apreciar con mayor detenimiento en el anexo 8, así como los resultados obtenidos al analizar la matriz de correlación mediante el software SPSS, en su versión 17.0.

Tabla 25
Autovalores de la matriz de correlación y porcentajes de varianza explicada

Ítems	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,506	15,294	15,294	5,506	15,294	15,294	3,525	9,793	9,793
2	4,406	12,240	27,533	4,406	12,240	27,533	3,374	9,372	19,164
3	3,390	9,416	36,949	3,390	9,416	36,949	3,204	8,901	28,066
4	3,150	8,749	45,699	3,150	8,749	45,699	3,174	8,815	36,881
5	2,569	7,137	52,836	2,569	7,137	52,836	2,855	7,930	44,811
6	2,328	6,468	59,304	2,328	6,468	59,304	2,812	7,811	52,622
7	2,047	5,686	64,989	2,047	5,686	64,989	2,716	7,544	60,165
8	1,701	4,724	69,713	1,701	4,724	69,713	2,420	6,722	66,888
9	1,351	3,754	73,467	1,351	3,754	73,467	2,369	6,579	73,467
10	,982	2,727	76,195						
11	,802	2,229	78,423						
12	,637	1,770	80,193						
13	,589	1,636	81,829						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

12.2.4. Comunalidades estimadas

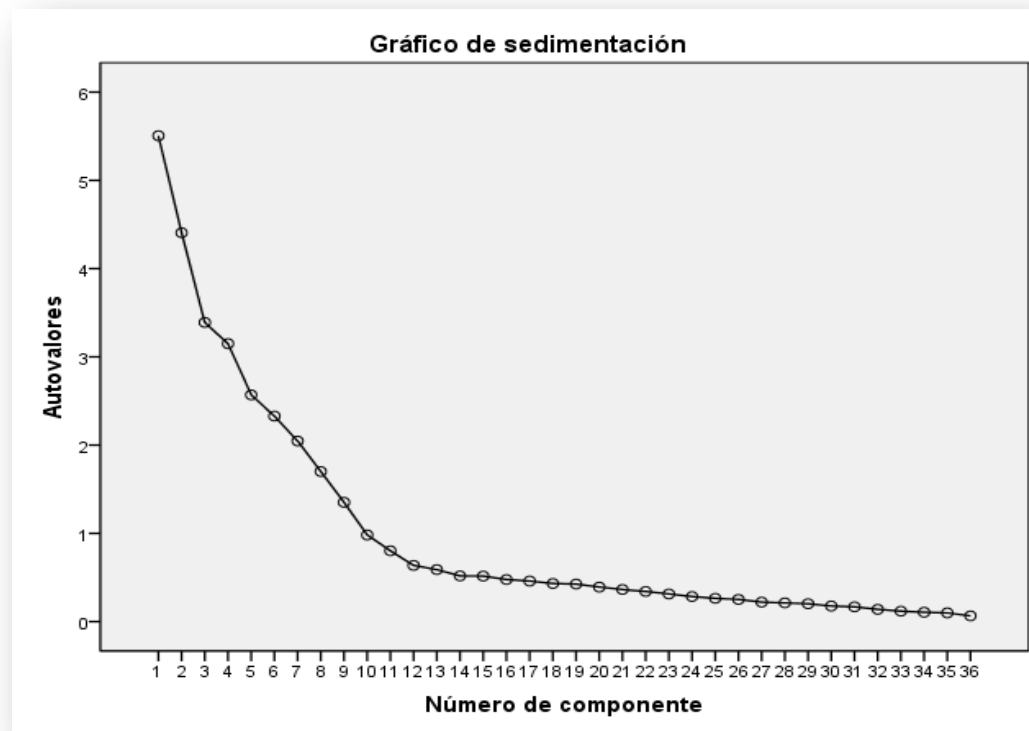
La tabla de comunalidades representó la proporción de varianza común dentro de cada variable. El análisis de componentes principales asume que inicialmente toda la varianza es común por lo que el valor para cada variable es 1. Una vez los factores se han extraído, obtenemos una mejor idea de cuanta varianza es en realidad común. Así, podemos decir que el 79% de la varianza asociada a la variable *Me presta ayuda cuando observa mis esfuerzos* es varianza común.

Tabla 26
Comunalidades estimadas

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
Ítem 1	1,000	,789
Ítem 2	1,000	,627
Ítem 3	1,000	,679
Ítem 4	1,000	,562
Ítem 5	1,000	,667
Ítem 6	1,000	,844
Ítem 7	1,000	,671
Ítem 8	1,000	,787
Ítem 9	1,000	,723
Ítem 10	1,000	,772
Ítem 11	1,000	,838
Ítem 12	1,000	,664
Ítem 13	1,000	,880
Ítem 14	1,000	,868
Ítem 15	1,000	,758
Ítem 16	1,000	,772
Ítem 17	1,000	,560
Ítem 18	1,000	,561
Ítem 19	1,000	,816
Ítem 20	1,000	,547
Ítem 21	1,000	,778
Ítem 22	1,000	,486
Ítem 23	1,000	,937
Ítem 24	1,000	,754
Ítem 25	1,000	,707
Ítem 26	1,000	,843
Ítem 27	1,000	,637
Ítem 28	1,000	,741
Ítem 29	1,000	,789
Ítem 30	1,000	,757
Ítem 31	1,000	,868
Ítem 32	1,000	,704
Ítem 33	1,000	,658
Ítem 34	1,000	,799
Ítem 35	1,000	,733
Ítem 36	1,000	,871

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para decidir el número de factores a seleccionar, se usa el criterio de autovalores superiores a 1, sin embargo, dicho criterio es apropiado cuando hay más de 30 variables y si la media las comunalidades después de la extracción es mayor de 0.7. En este caso se cuenta con 36 variables, y aunque la media de las comunalidades es alta, para comprobar del número de factores a seleccionar, se realizó igualmente el gráfico de sedimentación, donde se observó que existe un punto de inflexión en la componente 10, justificando la presencia de 9 factores.



Gráfica 2: Sedimentación para treinta y seis variables.

12.2.5. Matriz de correlaciones reproducidas

Contiene los coeficientes de correlación después de la extracción, la diagonal corresponde a las comunalidades después de la extracción

para cada variable. Las correlaciones entre distintas variables son reproducidas por el modelo de 9 factores. Si el modelo está perfectamente ajustado a los datos entonces dichas correlaciones deben ser las mismas que las correlaciones originales. Para ver como de diferentes son las estimadas por el análisis con respecto a los originales se utilizaron los residuos (parte inferior de la matriz), que son las diferencias entre las correlaciones de los datos y estas obtenidas por el modelo. Para obtener un buen análisis estos valores deben ser inferiores a 0.05, como se también cumple para la gran mayoría de los elementos. En la parte inferior de la matriz, se observa que existen 79 residuos con valores absolutos mayores que 0.05. Lo que representa el 12% de los residuos, como es menos del 50% de los residuos, indicó que el análisis es bueno.

12.2.6. Matriz de componentes rotados

Por medio de la matriz de componentes rotados nos permite determinar las diferencias entre los factores. Los resultados en este caso, indican que los factores se agrupan en 9 componentes, correspondientes a la escala predefinida:

- Componente 1: Influencia Idealizada Conductual
- Componente 2: Motivación por Inspiración
- Componente 3: Recompensa Contingente
- Componente 4: Consideración Individualizada
- Componente 5: Estimulación Intelectual
- Componente 6: Influencia Idealizada Atribuida
- Componente 7: Laissez-faire
- Componente 8: Dirección por Excepción Activa
- Componente 9: Dirección por Excepción Pasiva

Tabla 27
Matriz de Componentes Rotados

	Matriz De Componentes Rotados ^a								
	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ítem 1			,836						
Ítem 2					,750				
Ítem 3									,817
Ítem 4								,730	
Ítem 5							,796		
Ítem 6	,895								
Ítem 7							,792		
Ítem 8					,835				
Ítem 9		,833							
Ítem 10						,842			
Ítem 11			,901						
Ítem 12									,766
Ítem 13		,915							
Ítem 14	,920								
Ítem 15				,750					
Ítem 16			,850						
Ítem 17									,730
Ítem 18						,708			
Ítem 19				,820					
Ítem 20									,692
Ítem 21						,784			
Ítem 22								,642	
Ítem 23	,958								
Ítem 24								,806	
Ítem 25						,820			
Ítem 26		,900							
Ítem 27								,738	
Ítem 28							,820		
Ítem 29				,838					
Ítem 30					,796				
Ítem 31				,892					
Ítem 32					,779				
Ítem 33							,794		
Ítem 34	,873								
Ítem 35			,832						
Ítem 36		,911							

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.
 Por último, la matriz de transformación de las componentes, muestra hasta qué punto los factores fueron rotados para obtener la información.

Si la rotación no fuese necesaria entonces esta matriz correspondería con la matriz identidad (matriz con diagonal 1 y 0 por debajo y por encima de la diagonal). En este caso, se hacía necesario la rotación de los datos. El tipo de rotación utilizado fue el ortogonal.

Tabla 28
 Matriz de transformación de los componentes

Matriz de transformación de las componentes									
Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	,075	,153	,320	,624	,539	,391	-,024	,176	-,065
2	,612	,620	-,006	,102	-,065	-,229	,117	-,375	,137
3	-,565	,332	,390	-,142	,070	-,090	,586	-,201	-,025
4	-,351	,312	-,709	,179	,084	,174	,058	,063	,448
5	,218	-,344	-,322	,122	,388	-,428	,581	,145	-,150
6	,221	-,426	,083	,020	-,177	,521	,403	-,348	,420
7	,093	-,015	,339	-,212	,174	-,276	-,057	,448	,722
8	,244	,282	-,061	-,274	-,261	,390	,346	,625	-,226
9	-,110	-,066	,118	,643	-,642	-,271	,124	,223	,068

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

13. Fiabilidad

La fiabilidad obtenida para cada escala fue consistente con los resultados anteriormente reportados por Bass y Avolio, (1990b, 1999). Las estimaciones de consistencia interna fueron superiores a 0.70 para todas las escalas.

Desde la teoría matemática, la fiabilidad se define como la proporción de varianza verdadera que hay en las puntuaciones de una prueba (Cubo, 2010). De acuerdo a los autores se espera que la variabilidad de las puntuaciones obtenidas de aplicaciones sucesivas y en igualdad de condiciones permita tener un indicador de fiabilidad, consistencia o precisión de medida (Prieto y Delgado, 2010). Se ha medido la fiabilidad total MLQ5-x; la fiabilidad por dimensiones, en cada uno de los dos bloques y la fiabilidad por cada subescala.

13.2. Estadísticos de fiabilidad para MLQ-5x

Conviene clarificar que si bien MLQ-5x, es uno de los instrumentos que ha sido validado en diversos contextos internacionales, por lo que posee una robusta estructura psicométrica, se optó por el análisis de su estructura, para contribuir a la discusión científica.

13.3. Fiabilidad total para las variables dependientes e independientes

Se ha medido la fiabilidad total, la fiabilidad en cada uno de los dos bloques y la fiabilidad por grupo de ítems. Respecto a la fiabilidad total el Alfa de Cronbach fue de 0.867. En general, se puede decir que los ítems considerados para medir la puntuación del MLQ-5x son

adecuados y la escala utilizada es fiable y consistente, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 29
Valor Alfa de Cronbach para MLQ-5x

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD		
Variables Independientes	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Liderazgo Transformacional	0,893	45
Liderazgo Transaccional	0,733	45
Liderazgo Laissez-Faire	0,825	45
Variables Dependientes		
Esfuerzo Extra	0,896	45
Efectividad	0,945	45
Satisfacción	0,908	45
Total Alfa de Cronbach MLQ-5x	0,867	

13.4. Fiabilidad por dimensiones

Los ítems son las variables independientes del estudio, es decir, las conductas de liderazgo (IIC, IIA, EI, MI, CI, RC, DEP, DEA, LF), miden de manera adecuada la puntuación del cuestionario MLQ-5x con una fiabilidad significativa (Alfa de Cronbach=0,817), como se aprecia en la tabla 30.

Tabla 30

Valor Alfa de Cronbach para estilos de liderazgo; transformacional, transaccional y laissez-faire

E estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,817	,874	9

13.5. Bloque 1: conductas de liderazgo

Las conductas de liderazgo que miden los ítems seleccionados, corresponden de la pregunta que abarcaron los ítems del 1 a la 36, los resultados indicaron alta fiabilidad (Alfa de Cronbach 0,832), como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 31

Valor Alfa de Cronbach para cada escala de conductas de liderazgo

E estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,832	,767	36

13.6. Fiabilidad por subescala

Influencia Idealizada Atribuida (P.10_IIA, P.18_IIA, P.21_IIA, P.25_IIA):

El bloque de análisis de los ítems seleccionados miden de manera adecuada las puntuaciones del cuestionario MLQ-5x, con una fiabilidad bastante alta (Alfa de Cronbach=0,849).

Tabla 32

Valor Alfa de Cronbach para Influencia Idealizada Atribuida

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,849	,848	4

Influencia Idealizada Conductual (P.6_IIC, P.14_IIC, P.23_IIC, P.34_IIC):

En la tabla 33, se indican los ítems de esta escala, se puede observar que tras el análisis arrojó muy buena fiabilidad (Alfa de Cronbach=0,941).

Tabla 33

Valor Alfa de Cronbach para Influencia Idealizada Conductual

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,941	,941	4

Motivación por Inspiración (P.9_MI, P.13_MI, P.26_MI, P.36_MI): los ítems seleccionados en esta variable, también presenta una alta fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,925), como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 34
Valor Alfa de Cronbach para Motivación por Inspiración

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,928	4

Estimulación Intelectual (P.2_EI, P.8_EI, P.30_EI, P.32_EI): Los ítems seleccionados (tabla 35) miden de manera adecuada las puntuaciones del cuestionario MLQ-5x (tabla 32), con una fiabilidad bastante alta (Alfa de Cronbach=0,850)

Tabla 35
Valor Alfa de Cronbach para Estimulación Intelectual

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,850	,853	4

Consideración Individual (P.15_CI, P.19_CI, P.29_CI, P.31_CI): Este grupo de ítems también presenta una muy buena fiabilidad (Alfa de Cronbach=0,898), como se puede observar en la tabla 36.

Tabla 36

Valor Alfa de Cronbach para Consideración Individual

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,898	,904	4

Recompensa Contingente (P1_RC, P.11_RC, P.16_RC, P.35_RC): Los ítems seleccionados de la variable, tienen una fiabilidad correcta (tabla 37), puesto que el valor de Alfa de Cronbach del grupo es 0,707.

Tabla 37

Valor Alfa de Cronbach para Recompensa Contingente

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,707	,669	4

Dirección por Excepción Activa (P.4_DEA, P.22_DEA, P.24_DEA, P.27_DEA): Los ítems seleccionados en este grupo miden las puntuaciones con una buena fiabilidad (tabla 38), puesto que el valor de Alfa de Cronbach del grupo es 0,737.

Tabla 38
Valor Alfa de Cronbach para Dirección por Excepción Activa

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,737	,738	4

Dirección por Excepción Pasiva (P.3_DEP, P.12_DEP, P.17_DEP, P.20_DEP): Los ítems seleccionados en esta variable, presentan una buena fiabilidad, ya que el valor de Alfa de Cronbach del grupo es de 0,756 (ver tabla 39).

Tabla 39
Valor Alfa de Cronbach para Dirección por Excepción Pasiva

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,756	,762	4

Laissez-Faire (P.5_LF, P.7_LF, P.28_LF, P.33_LF): Este grupo de ítems presenta una muy buena fiabilidad (Alfa de Cronbach=0,825), como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 40
Valor Alfa de Cronbach para *Laissez-Faire*

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,825	,825	4

13.7. Bloque 2: Resultados de liderazgo

En cuanto a las variables dependientes, en la tabla 41 se encuentran los ítems de este bloque, los que arrojaron muy buena fiabilidad (Alfa de Cronbach=0,916).

Tabla 41
Valor Alfa de Cronbach para resultados de liderazgo

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,916	,874	9

Esfuerzo Extra (P.39_EE, P.42_EE, P.44_EE): Este grupo de ítems también presenta una muy buena fiabilidad (Alfa de Cronbach=0,896).

Tabla 42

Valor Alfa de Cronbach para resultados de liderazgo *Esfuerzo Extra*

E estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,896	,903	3

Eficacia (P.37_E, P.40_E, P.43_E, P.45E): Los ítems seleccionados en este grupo miden las puntuaciones del cuestionario MLQ-5x, como se observa en la tabla 43, con una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach=0,945).

Tabla 43

Valor Alfa de Cronbach para *Efectividad*

E estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,945	,948	4

Satisfacción (P.38_S, P.41_S): Los ítems seleccionados en este grupo también miden las puntuaciones del cuestionario MLQ-5x, en la variables resultados de liderazgo, el análisis indica una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach=0,908), como se observa en la tabla 44.

Tabla 44
Valor Alfa de Cronbach para Satisfacción

E estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,908	,908	2

14. Validez de los datos cualitativos

Uno de los cuestionamientos que enfrentan los estudios cualitativos es su validez, ante este hecho acogemos una sutil forma de realismo, como sugiere Hemmersley (1992), compuesta de tres elementos:

- * Validez identificada como confianza en nuestro conocimiento pero no incluyendo necesariamente la certeza.
- * La realidad asumida como independiente respecto de lo que el investigador pretende que es y;
- * La realidad siempre vista a través de perspectivas particulares, por tanto nuestros conceptos, mediciones y observaciones representan la realidad pero no la reproducen.

Para otorgar validez hemos procedido a utilizar la triangulación de los datos, donde los diferentes ángulos o posiciones aportadas por los entrevistados nos dan una posición concreta sobre una temática. Por lo que se desarrolló una lógica multicíclica del método de investigación cualitativo, como se observa en la siguiente figura.

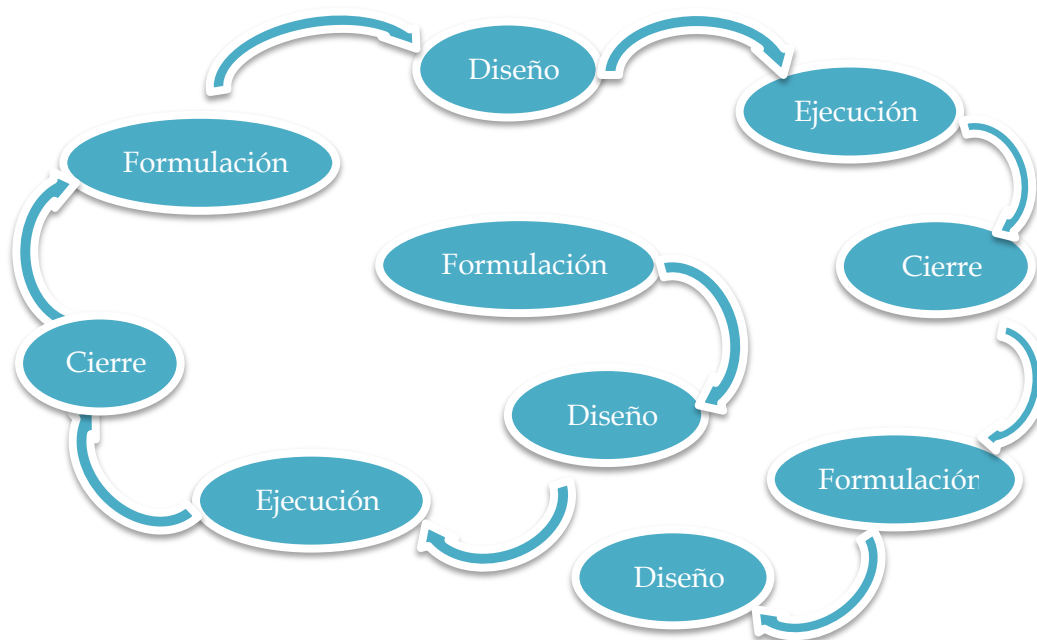


Figura 28: Lógica multicíclica del método de investigación cualitativo (Quintana, 2006, p. 50).

CAPÍTULO V



RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

*“Sería absurdo que nosotros, que somos finitos,
tratásemos de determinar las cosas infinitas”
René Descartes (1596 -1650).*

Introducción

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a través de los procedimientos estadísticos utilizados para la identificación de los estilos de liderazgo por medio del cuestionario multifactorial de liderazgo MLQ-5x, este protocolo es conocido y tiene aceptación en el mundo de la investigación, como se ha señalado en los apartados anteriores. La aplicación en este estudio de dicho modelo nos permitió comparar los resultados de este estudio con resultados ya publicados. Pero esta identificación, no es una simple clasificación del líder en una única clase de estos tipos de liderazgo. En lugar de eso, se considera que cada líder puede tener características de todos los estilos de liderazgo, pero que el grado de un estilo puede ser más alto o más bajo que el de otro estilo. Para determinar este grado de un estilo en particular se calcula una puntuación que refleja los diferentes aspectos del estilo. Cada uno de estas puntuaciones se calculó mediante las respuestas a preguntas específicas a los entrevistados.

Las características que se consideraron, como resultado de liderazgo son el Esfuerzo extra, la Eficacia, y la Satisfacción. Un objetivo del estudio es identificar si el estilo de liderazgo influye en estas características y cuantificar el grado del mismo impacto.

En resumen el objetivo de la investigación cuantitativa es estudiar qué factores influyen en los resultados de un líder, es decir qué comportamiento del líder conlleva qué resultados. Mediante modelos estadísticos (Newsom, 2011), se analizó que factores influyeron en los resultados del líder. Por otro lado, ver si las percepciones de los líderes

en diferentes aspectos son iguales que las de los docentes. Analizar estas diferencias con respecto al tipo de titularidad, la función exacta del líder, y con respecto al género es otro aspecto a indagar en este estudio. Finalmente, se compararon los resultados de este estudio relacionados con el estilo de liderazgo con trabajos ya publicados.

1. Materiales y Métodos

Los datos usados en este estudio proceden de entrevistas realizadas mediante el cuestionario MLQ-5x a 472 docentes y 90 directivos. Todos los participantes contestaron dos bloques de preguntas: un bloque relacionado a datos sociodemográficos, y otro bloque con preguntas del modelo MLQ-5x.

La primera parte del cuestionario contenía diez preguntas, donde el entrevistado debía responder sobre su género, edad y su nivel de formación. También se ha preguntado sobre del tipo de titularidad de la institución donde trabaja, su experiencia docente, su antigüedad en el cargo y su antigüedad en la institución. Así mismo, estos proporcionaban una descripción de un miembro del equipo directivo y del mismo modo, estos expresaron su percepción de la eficacia del equipo.

La segunda parte del cuestionario contiene las preguntas del MLQ-5x. Está conformado, a su vez en dos partes, siendo la primera de ella los estilos de liderazgo que se divide en tres bloques: estilo de liderazgo transformacional, estilo de liderazgo transaccional y estilo de liderazgo laissez-faire. El estilo transformacional, se divide en cuatro sub-bloques

y el estilo transaccional se divide en tres sub-bloques. Para cada sub-bloque hay cuatro ítems en el cuestionario.

La segunda parte del MLQ-5x es considerado por los investigadores (Avolio, Bass y Jung, 1999; Bass, 1985; Bass y Avolio, 1993; Bass y Avolio, 1999), como los resultados del liderazgo y consiste en tres bloques. El primer bloque se refiere al Esfuerzo Extra, el segundo bloque es la Efectividad del líder y el último bloque corresponde a Satisfacción. Los entrevistados contestaron tres preguntas sobre el Esfuerzo Extra, cuatro ítems relacionados con la Efectividad del líder, y dos preguntas sobre la Satisfacción.

La primera parte del análisis consiste en describir características básicas de los datos y sus distribuciones. Se muestran estadísticas descriptivas de todas las variables relevantes y utilizadas en esta investigación. En el caso de variables cualitativas se describen los porcentajes y frecuencias, y en el caso de variables continuas se muestran las medias y las desviaciones típicas. También se calculó correlaciones y tablas de contingencias de algunas variables del interés.

Para identificar si existen diferencias en la percepción de la eficacia según el tipo de titularidad o según el líder del grupo, se realizó un análisis bivariante mediante tablas de contingencia. Las tablas de contingencia fueron calculadas para docentes y para los directivos por separado. Mediante la prueba de chi-cuadrado se prueba si las diferencias observadas son o no estadísticamente significativas. El nivel de significación para todas pruebas estadísticas se estableció al 5%.

El análisis de variable puntaje, corresponde a los valores obtenidos por cada institución en las pruebas SIMCE. La manera usual de analizar si hay diferencias en la puntuación entre las diferentes categorías de la eficacia del equipo es aplicar un análisis de varianzas univariante. La aplicación de las gráficas Q-Q, sin embargo, el análisis mostró desviaciones del supuesto estadístico, necesarias para aplicar la técnica ANOVA, sobre la normalidad de la distribución de puntuaciones separada por categorías de la eficacia. Entonces en lugar de un análisis de varianza, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para detectar diferencias en la puntuación según diferentes categorías de la eficacia.

El objetivo de evaluar qué factores influyen o explican la información recogida por el esfuerzo extra, según los resultados de los docentes, se aplicó regresión lineal con múltiple variables explicativas (Idre, 2012; Newsom, 2011). Se incluyeron al principio todas las variables relevantes y también, interacciones de algunos factores con variables del cuestionario MLQ-5x, para los cuales se sospechaba que el impacto de las variables del MLQ-5x cambiaba según las diferentes categorías del factor.

La manera de seleccionar variables relevantes en el modelo de regresión fue mediante el método de selección hacia atrás o backwards. Este método procede a eliminar variables no significativas de una en una hasta que todas las variables dentro del modelo sean significativas o relevantes dentro del modelo estadístico. En cada uno de los pasos de eliminación de variables no significativas, se comprobó que todos los coeficientes de las demás variables incluidas en el modelo no hubiesen cambiado más de un 30% para evitar problemas de confusión (detectar

variables confusoras). Para comprobar el supuesto de que las varianzas de los errores son iguales en todas las categorías se aplicó la prueba de Levene a los residuos del modelo propuesto.

También se analizó los residuos tipificados para comprobar el supuesto del modelo sobre la normalidad de estos. Finalmente se resume los resultados del modelo de regresión final en el que las variables relevantes y significativas se asocian con la Efectividad del líder. Con el objetivo de estudiar las variables que se encuentran asociada de manera significativa al Esfuerzo Extra, se llevó a cabo un mismo tipo de análisis donde se aplicó regresión lineal con las múltiples variables explicativas del estudio.

Para investigar qué factores influyen en la variable Satisfacción no se pudo aplicar el mismo tipo de análisis como para Esfuerzo Extra y Efectividad. Aunque en teoría se puede considerar este tipo de variables como continuas, en este caso la variable solo tiene tres opciones de valores distintos. Entonces el modelo aplicado que mejor describe los datos y tiene en consideración el carácter de los datos de esta variable es la regresión ordinal (logística). Un requisito importante en este modelo es que todas las casillas provenientes del cruce de respuestas por categorías de variables estudiadas tengan bastantes observaciones para evitar problemas en el proceso de la estimación. Por esa razón se reagruparon categorías en algunas de las variables de estudio, ya que estas habían pocas observaciones y no se podían analizar mediante pruebas estadísticas en el modelo.

El método de selección elegido en este caso y debido a la falta de observaciones en cruce de respuestas fue un método de selección paso a paso (stepwise). Es decir, se incluye una variable en el modelo y si esta es significativa, entonces se incluye otra; en cada paso se excluyen aquellas que no hayan sido significativas y que al mismo tiempo no actúen como confusoras. Para medir la bondad de ajuste del modelo y ver si la aplicación de este se buen se calculó la razón de verosimilitud.

Para investigar si hay diferencias en el estilo de liderazgo (base de datos de docentes) según el género del directivo se calcularon las medias de cada aspecto del liderazgo por género. Para cada aspecto de liderazgo se realizó la prueba T-student de comparación de dos medias para muestras independientes según el género del líder. Se analizó si existían diferencias significativas en los resultados del líder según el género de éste para el Esfuerzo Extra del líder y la Efectividad del líder. En el caso de Satisfacción, también se analizó si hay diferencias según el género, pero como no se cumplía el supuesto de normalidad para la aplicación de la T-Student, entonces se aplicó una prueba no paramétrica, la prueba de Mann-Whitney.

Para comparar la percepción del estilo liderazgo del líder, según el docente con la percepción del directivo, se calcularon las puntuaciones por estilos para cada grupo. Las puntuaciones se calcularon como suma de todas las medias de los factores o ítem que caracterizan un mismo estilo de liderazgo y se compararon estas sumas por grupo, docentes y directivos. Para comparar las sumas relacionadas con el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, según docente y directores se aplicó la prueba de T-Student para muestras

independientes (se consideraron y asumieron como independientes ya que cada docente evaluaba a un directivo, y no se consiguió asociar el directivo evaluado con los docentes correspondientes). La variable el estilo de Laissez-faire en el caso de los directivos se alejaba de ser próxima a una distribución normal por lo tanto se usó la prueba de Mann-Whitney para analizar la hipótesis de la igualdad/desigualdad de ambas distribuciones.

Por último, se compararon los resultados del MLQ-5x de este estudio con los resultados publicados en Mind Garden Inc. De dicho estudio tenemos para las diferentes variables del MLQ-5x las medias y desviaciones típicas. Este permite comparar los resultados de los ambos estudios y comprobar mediante una prueba de T-Student para muestras independientes si los resultados son iguales o no.

2. Análisis Descriptivos

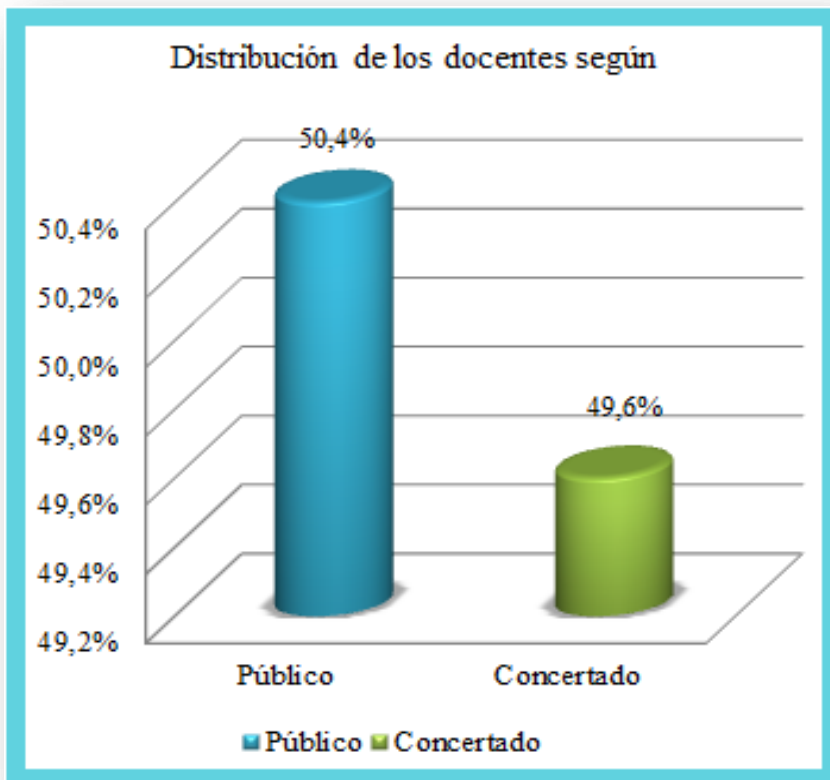
A continuación se presenta el análisis descriptivo sobre la base de 562 participantes, que incluye 90 docentes que desempeñan un cargo directivo (Director/a, Jefe/a de Unidad Técnica e Inspector/a) y 472 docentes de aula. Estos se constituyen en las unidades de análisis que conformaron esta investigación. Los resultados descriptivos, son presentados junto a las medidas utilizadas, las variables de estudio y los datos recogidos fueron desglosados por docentes y directivos.

3. Primera parte: Análisis descriptivo, docentes

A continuación se presenta la primera parte del análisis descriptivo, el que corresponde a los 472 docentes que fueron entrevistados. Mediante sus precepciones sobre los comportamientos del directivo (líder), se procedió a identificar la relación entre el estilo del liderazgo del directivo y su impacto en los resultados académicos de sus estudiantes, así como en otros aspectos del desempeño en la organización.

3.1. Distribución de los docentes según titularidad

Respecto a la variable titularidad del centro, se puede observar la distribución, a través de porcentajes en el siguiente gráfico, de aquellos docentes participantes en esta investigación.

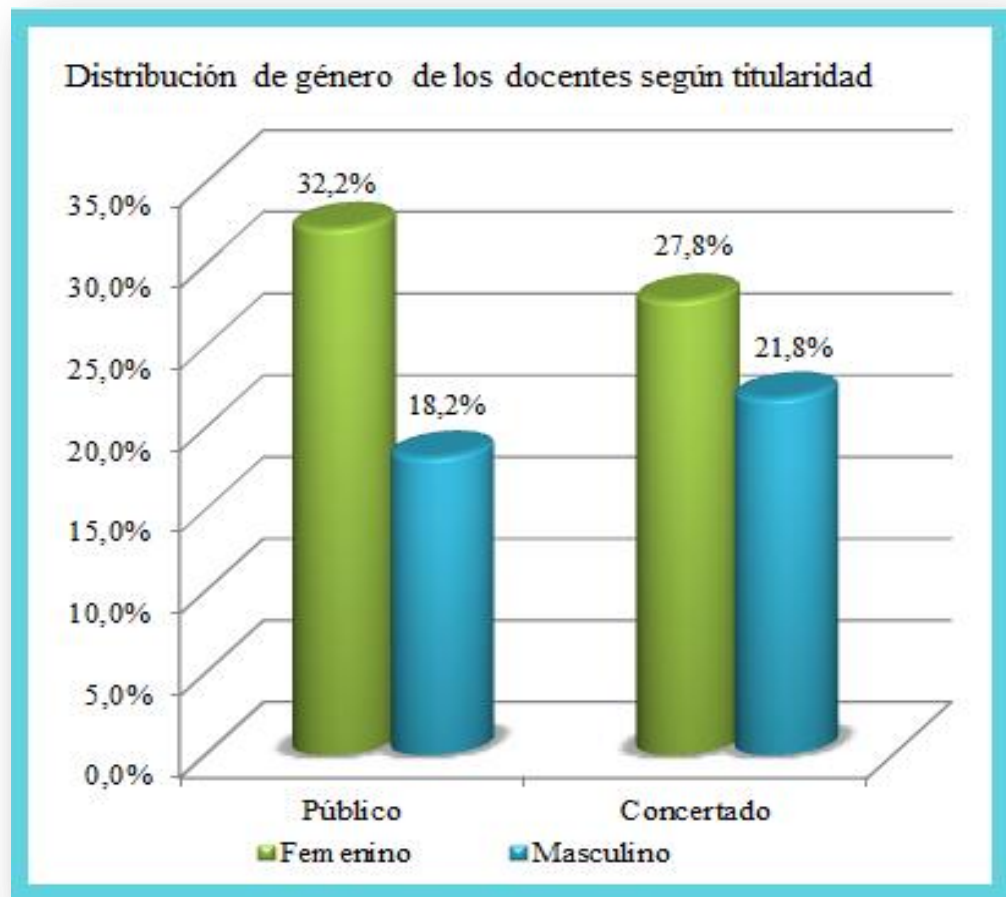


Gráfica 3: Procedencia de los docentes según la titularidad.

3.2. Distribución de los docentes según género y titularidad

Al observar la variable *género*, se logró identificar que:

- El 60% de la muestra, estaba conformado por docentes de género femenino. Y el género masculino se encuentra representado por el 40%.
- La distribución de *género* según la titularidad de los centros, fueron ilustrados en el siguiente gráfico.



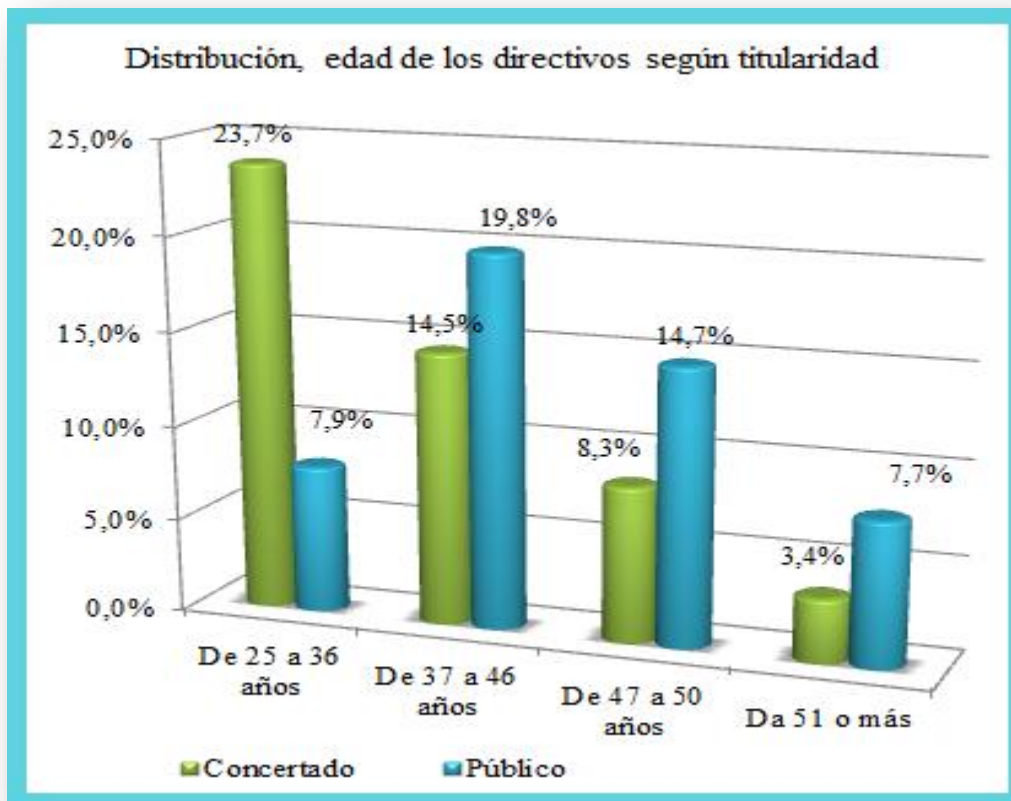
Gráfica 4: Distribución de género según titularidad.

3.3. Distribución de los docentes según edad

Con respecto a la variable edad de los docentes, encontramos:

- Un 0.6% de estos (3 docentes) no respondieron sobre su edad de los 472 docentes.
- De los que respondieron acerca de su edad (469 docentes), un 31.6% se sitúan entre el rango de edad entre 25 y 36 años.
- El 34.3% entre 37 y 46 años de edad.
- Un 23% entre 47 y 50 años de edad.
- Los docentes que superan los 50 años tiene un porcentaje de 11,1%.

En la siguiente gráfica podemos observar que la mayoría de los docentes tienen edades entre 37 y 46 años, con un 34,3%.



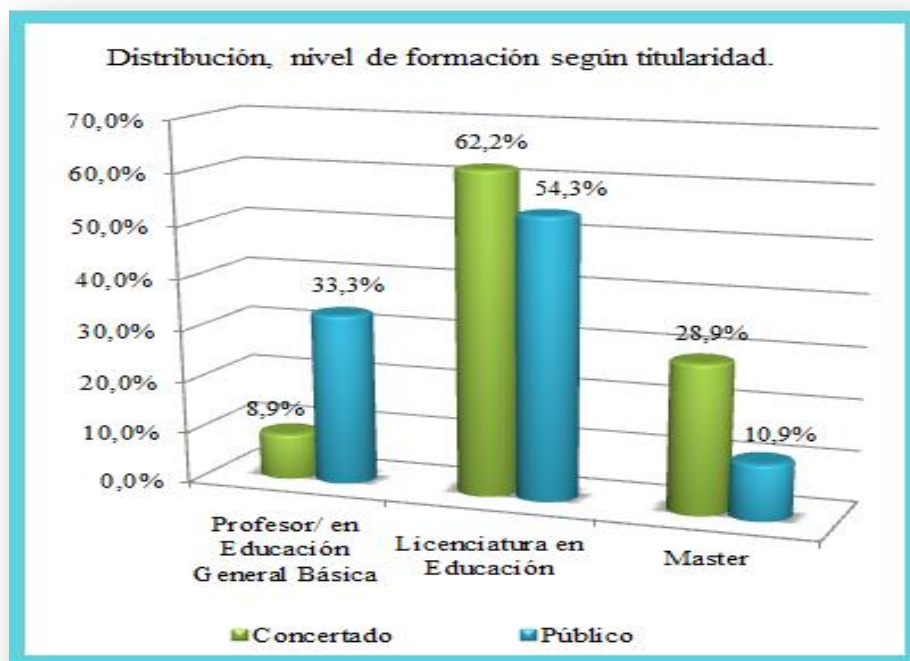
Gráfica 5: Distribución, edad de los docentes según titularidad.

3.4. Distribución de los docentes según nivel de formación académica

Sobre la variable, nivel de formación educacional de los docentes, se observar que:

- Del total de docentes (472) un 29.4% cuentan con una formación de profesores o profesoras en Educación General Básica.
- Un 65.5% son licenciados en educación.
- El 5,1% estaba en posesión una titulación de master.
- Cabe destacar que en el primer apartado del cuestionario referido a datos sociodemográficos, contemplaba entre las opciones de nivel de formación doctorado, sin embargo, no se identificó a ningún docente en posesión del mismo.

Respecto al nivel de formación educacional, según la titularidad fueron desglosados en la siguiente gráfica:



Gráfica 6: Distribución nivel profesional según titularidad.

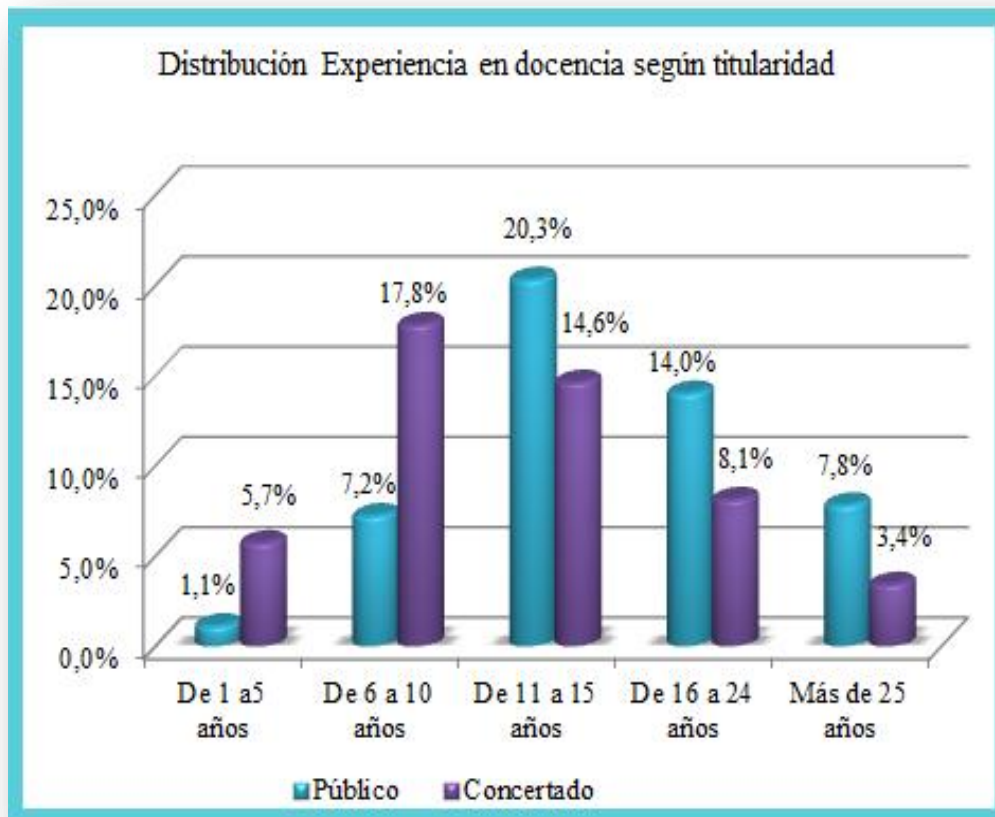
3.5. Distribución de los docentes según experiencia en docencia

En la variable, experiencia en docencia, se identificaron los siguientes porcentajes:

Un 6.8% tenían experiencia inferior o igual a 5 años.

El 25% tenían experiencia en docencia de entre 6 y 10 años.

- Un 35% tenían entre 11 y 15 años de experiencia.
- El 22% tenían entre 16 y 24 años de experiencia,
- El 11.2% superaban los 24 años de experiencia en docencia y
- La experiencia en docencia, según la titularidad observaremos los resultados en la gráfica siguiente:



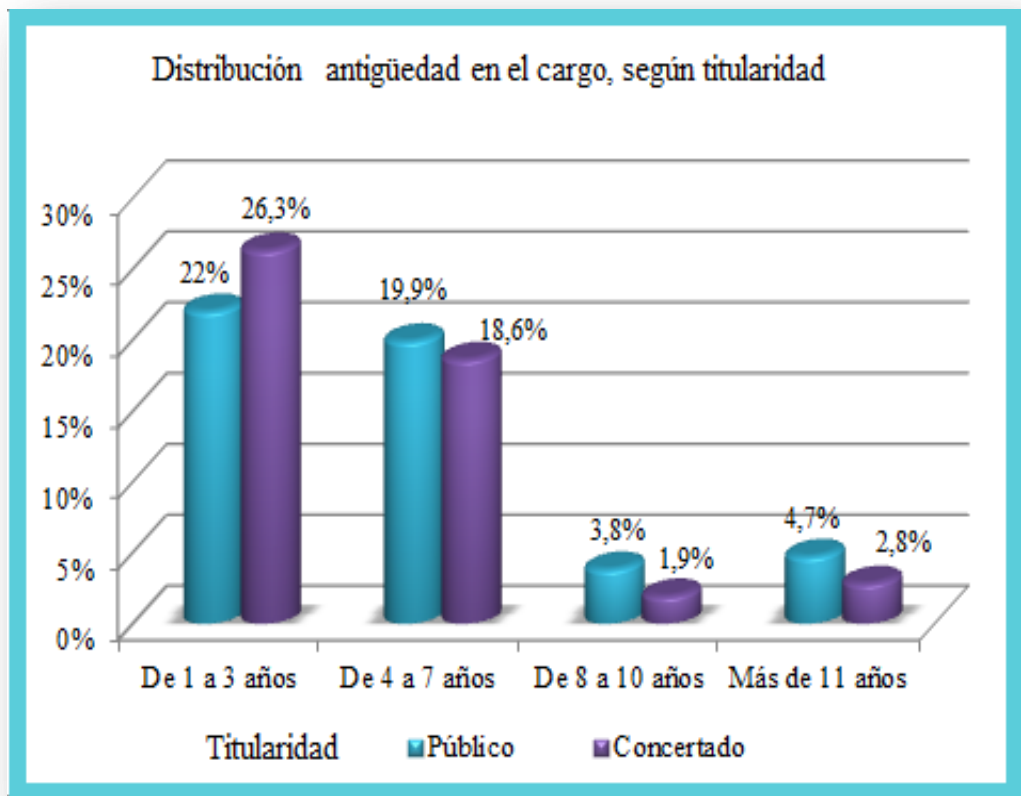
Gráfica 7: Distribución experiencia en docencia, según titularidad.

3.6. Distribución de los docentes según antigüedad del cargo

Con relación a la variable antigüedad en el cargo, los docentes dan cuenta que:

- Casi la mitad de los docentes llevan tres años o menos en el cargo actual (48.3%)
- Un 39% llevan el mismo cargo entre cuatro y siete años,
- Solo un 5,7 % de los docentes llevan de antigüedad en su cargo de 8 a 10 años,
- Y un 7,5% más de 11 años.

En la siguiente gráfica podemos observar las variables según la titularidad de los centros.

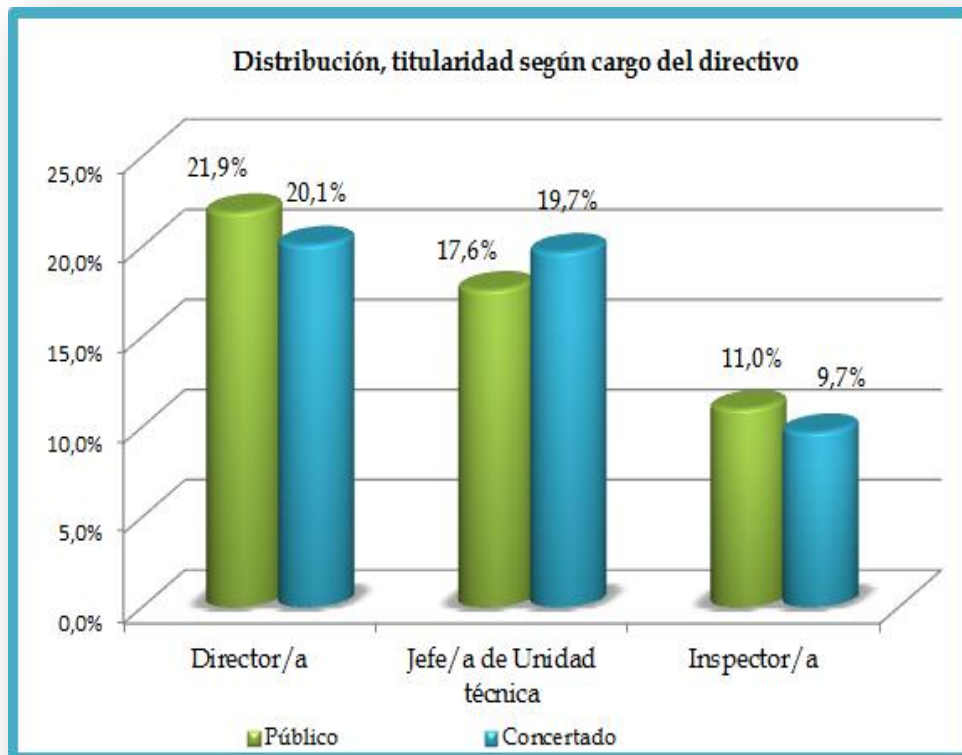


Gráfica 8: Distribución antigüedad en el cargo, según titularidad.

3.7. Distribución de los directivos seleccionados por los docentes para su descripción

Con respecto a la variable descripción del directivo/a, los docentes concentraron su valoración el director y el Jefe de unidad Técnica, como se muestra a continuación:

- La evaluación del director/a, se concentró en un 41,9%.
- Valoración del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, con un 37,3%.
- El puesto de Inspector con un porcentaje de 20,7%.
- Al observar la variable, según la titularidad de los centros donde se desempeñan los docentes, es decir del 100% (472). La distribución del cargo del directivo evaluado, según la titularidad se presenta en la gráfica siguiente.

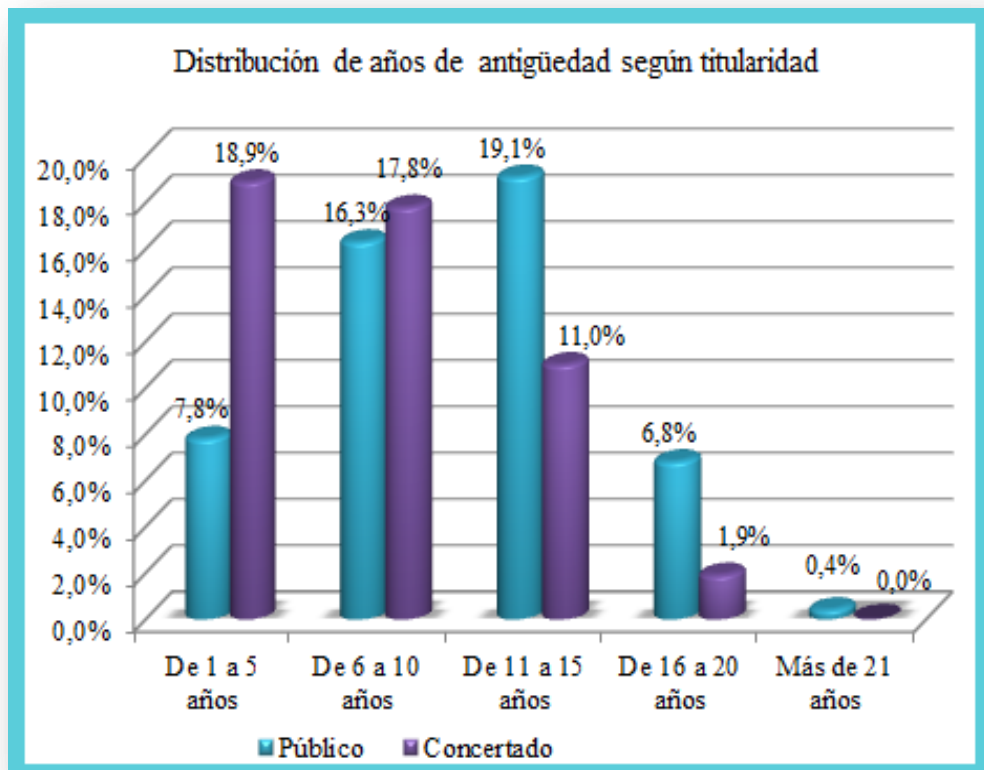


Gráfica 9: Distribución de titularidad según el cargo directivo.

3.8. Distribución de los docentes, según antigüedad en la institución

En la variable antigüedad en la institución observamos que:

- Un 26.7% de docentes lleva entre 1 y 5 años en la misma institución entre 1 y 5 años
- El 34.1% de docentes entre 6 y 10 años.
- Un 30.1% entre 11 y 15 años,
- Un 8.7% entre 16 y 20 años.
- Solo un 0.4% llevaba en la misma institución más de 20 años.
- La distribución en la variable según la titularidad nos indicó que el 43,2% lleva entre 1 a 15 años de antigüedad, en los centros públicos y sin embargo, el 36,7% lleva entre 1 a 10 años en los centros concertados, como se puede observar a continuación.



Gráfica 10: Distribución antigüedad en la institución, según titularidad.

Puesto que el porcentaje de docentes que se encuentra trabajando en la institución más de 20 años es inferior a 1, se consideró oportuno para posteriores análisis reagrupar dicha categorías de años de antigüedad con la categoría de 16 a 20 años. De este modo el porcentaje de docentes con más de 15 años de antigüedad en la misma institución supera el 10% de docentes entrevistados.

La siguiente tabla muestra las relaciones entre las tres variables anteriormente descritas. El coeficiente según Spearman, indicó que la correlación que existe entre la experiencia de docencia y de la antigüedad supera el 0.5.

Tabla 45

Correlaciones entre las variables de experiencia en docencia, la antigüedad en el cargo, y la antigüedad en la institución

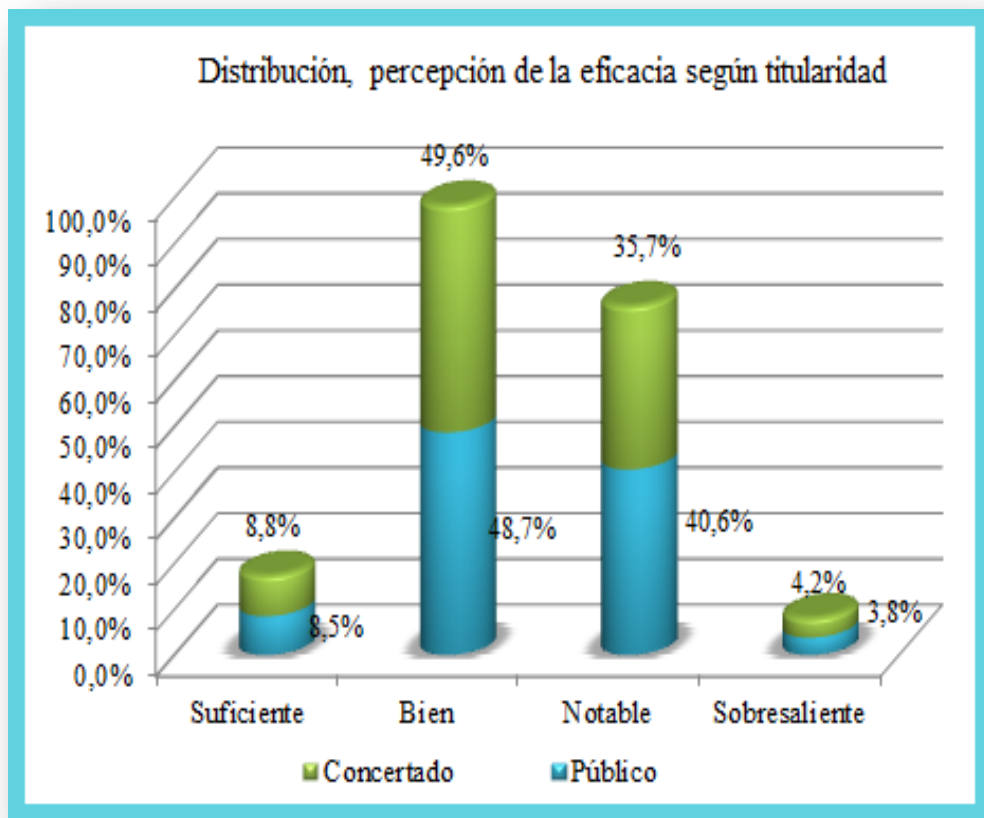
Correlaciones					
			Años de experiencia en docencia	Años de antigüedad en el cargo	Años de antigüedad en la institución
Rho de Spearman	Años de experiencia en docencia	Coeficiente de correlación	1,000	,525**	,649**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	472	472	472
	Años de antigüedad en el cargo	Coeficiente de correlación	,525**	1,000	,637**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	472	472	472
	Años de antigüedad en la institución	Coeficiente de correlación	,649**	,637**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	472	472	472

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.9. Distribución de la percepción de la eficacia de los líderes, según titularidad

Respecto a la variable, percepción de la eficacia del equipo por parte del docente, hallamos que:

- En su gran mayoría la evalúan como bien o notable 49.2% y 38.1% respectivamente;
- El 8.7% la describe como suficiente,
- Y un 4% piensa que es de sobresaliente.
- Ningún docente considera la eficacia de su equipo como insuficiente.
- A continuación vemos la variable cruzada con la titularidad de los centros.

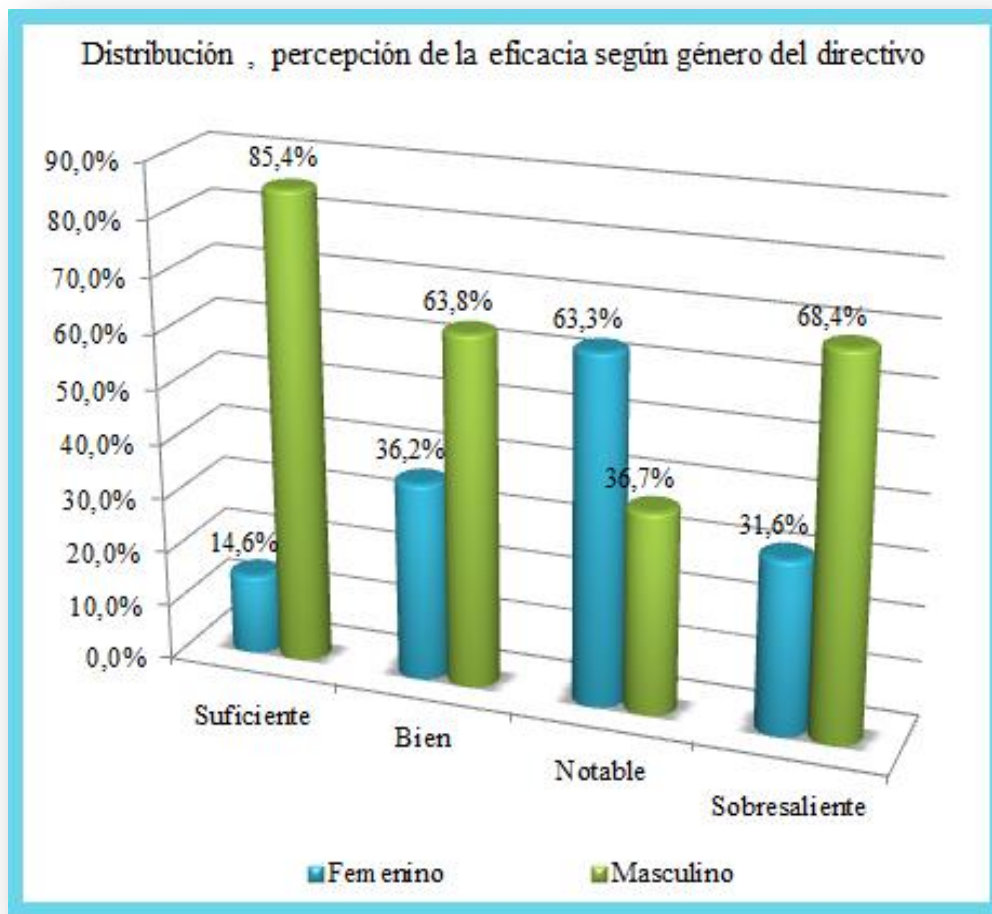


Gráfica 11: Distribución, percepción de la eficacia según titularidad.

3.10. Distribución de la percepción de la eficacia, según el género del líder

La relación entre la percepción de la eficacia, con relación al género del directivo, se desarrolla a continuación en la siguiente gráfica en la cual se exponen los porcentajes a partir del 100% por cada categoría:

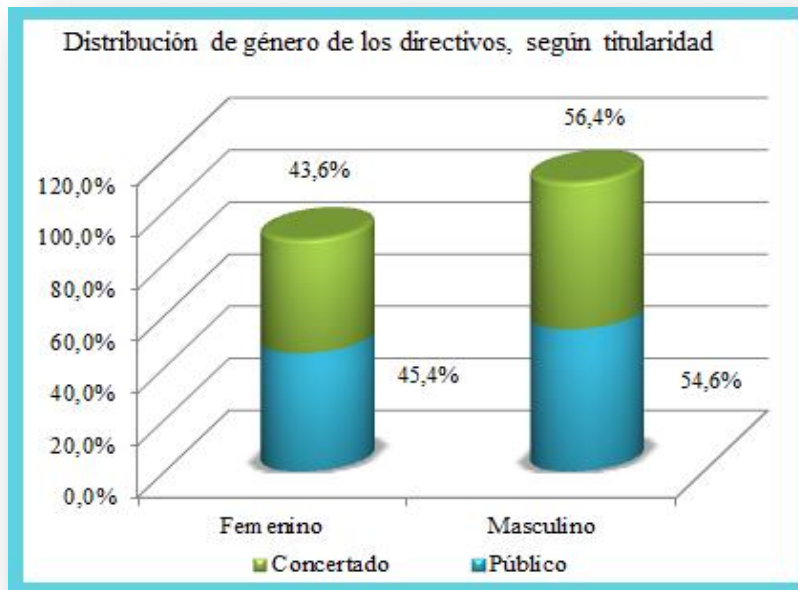
- En la categoría suficiente (N=41) el 85,4% y Bien (N=232), el 63,8%, ha valorado a los directivos de género masculino.
- En la valoración notable (N=180) y sobresaliente (N=19), las directivas registran porcentajes de 63,3% y 31,6% respectivamente.



Gráfica 12: Distribución, percepción de la eficacia según el género del directivo valorado.

3.11. Distribución de género de los directivos valorados por los docentes, según titularidad

Este análisis descriptivo, contempla la identificación de género del directivo valorado por los docentes respecto de la titularidad. Observando el 100% para centros concertados y el 100% para centros públicos, se puede observar que predomina la selección de directivos de género masculino, aunque la diferencia no resulta significativa. Así encontramos que un 55.5% (N=262), optó por valorar a un directivo de género masculino y un 44.5% (N=210), de los casos los docentes describen a una directiva de género femenino. En la siguiente gráfica se puede apreciar la distribución de acuerdo al género del directivo, dentro del porcentaje por cada titularidad:



Gráfica 13: Distribución, género de los directivos según la titularidad.

Para posteriores análisis y pruebas estadísticas la categoría sobresaliente se reagrupa con la categoría notable (Tabla 46), ya que en la categoría de sobresaliente ocurrió en muy pocos casos y no puede ser analizada mediante pruebas estadísticas por sí sola.

Tabla 46

Tabla de contingencia sobre la percepción de la eficacia del equipo, según el género del directivo/a evaluado

Tabla de contingencia (Recod.)				
Percepción de la eficacia del equipo * El directivo que describiré es de sexo				
Recod.		El directivo que describiré es de sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Suficiente	Recuento	6	35	41
	% dentro de (Recod.) Percepción de la eficacia del equipo	14,6%	85,4%	100,0%
	% dentro de El directivo que describiré es de sexo	2,9%	13,4%	8,7%
	% del total	1,3%	7,4%	8,7%
Bien	Recuento	84	148	232
	% dentro de (Recod.) Percepción de la eficacia del equipo	36,2%	63,8%	100,0%
	% dentro de El directivo que describiré es de sexo	40,0%	56,5%	49,2%
	% del total	17,8%	31,4%	49,2%
Notable o Sobresaliente	Recuento	120	79	199
	% dentro de (Recod.) Percepción de la eficacia del equipo	60,3%	39,7%	100,0%
	% dentro de El directivo que describiré es de sexo	57,1%	30,2%	42,2%
	% del total	25,4%	16,7%	42,2%
Total	Recuento	210	262	472
	% dentro de (Recod.) Percepción de la eficacia del equipo	44,5%	55,5%	100,0%
	% dentro de El directivo que describiré es de sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,5%	55,5%	100,0%

De esta forma queda configurada la percepción de la eficacia del equipo, según el cargo del líder es la siguiente:

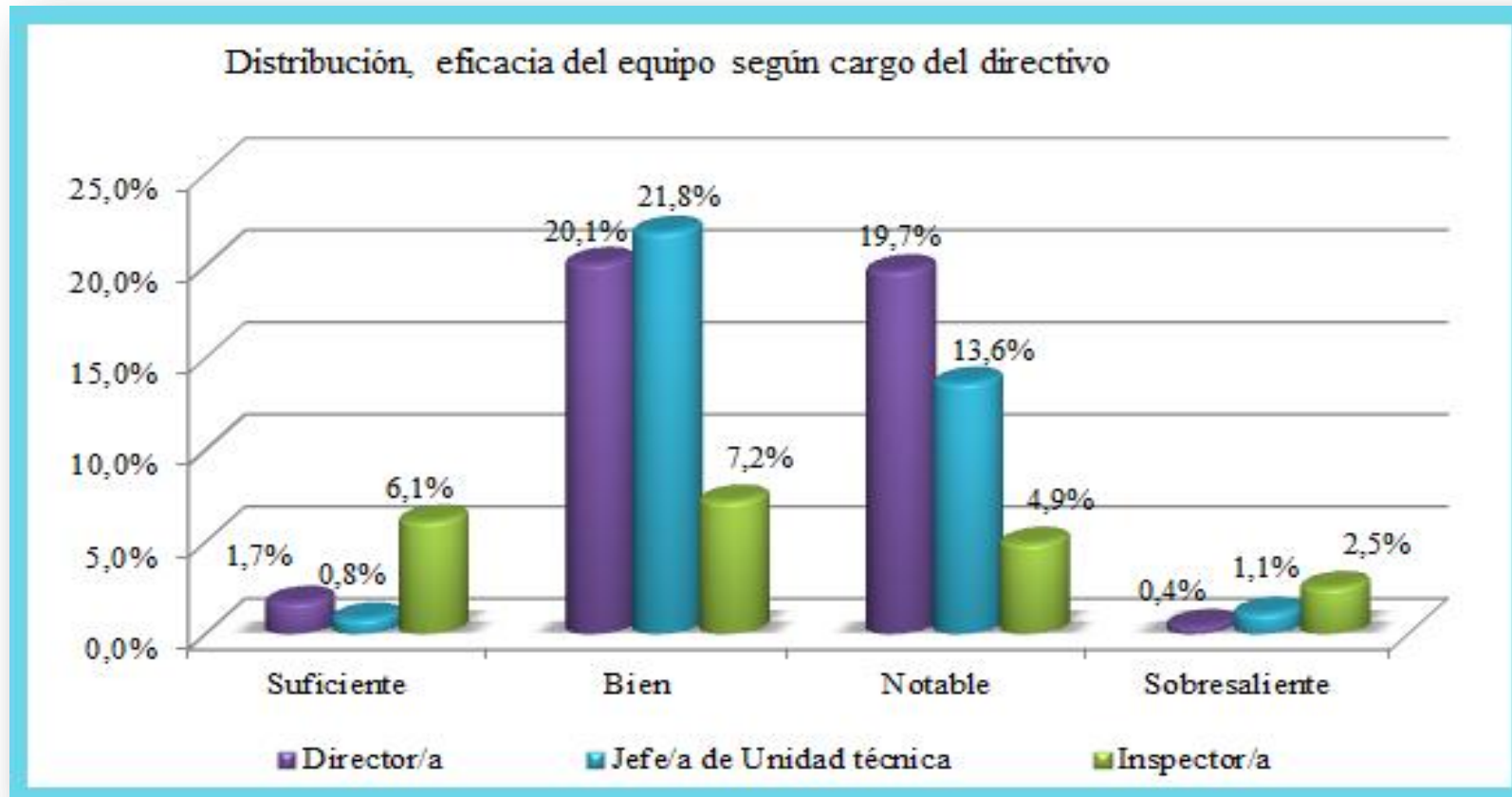
- El cargo de Director/a, es el que los docentes más seleccionan para evaluar con un 41,9%.
- Con un 37,3% el cargo de Jefe/a de Unidad Técnica es segundo por el que optan para evaluar y,
- En tercer lugar, el cargo de Inspector/a con un 20,7%.
- Los porcentajes para la valoración de suficiente fue de 8,7%
- El 49,2% fue considerado como bien, en esta categoría,
- El 38,2% como notable y,
- Sobresaliente con un valor del 4,0%.

3.12. Distribución de la percepción de la eficacia, según el cargo del directivo

Con respecto a la percepción de la eficacia, según el cargo que desempeña cada directivo, los docentes entrevistados informan que:

- Un 49.6% de ellos proceden de una institución con titularidad particular subvencionada y un 50.4% de una institución de titularidad Pública. Ambos porcentajes fueron similares por lo que la representatividad de ambos tipos de titularidades queda reflejada en el análisis.

En la gráfica se revisó la distribución de la variable, percepción de la eficacia, según el cargo del directivo valorado por los docentes (a partir del 100%), así el 41,9% valora en la categoría bien tanto a directores/as como Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, como se puede observar a continuación:



Gráfica 14: Distribución, percepción de la eficacia según el cargo del directivo valorado.

4. Descriptivos Medidas del MLQ-5x

En la siguiente tabla (47), se muestran las medidas descriptivas de las variables del instrumento MLQ-5x, en necesario señalar que como indica Bass y Avolio (2006), el análisis sobre los estilos de liderazgo se realiza sobre la base de la valoración de docentes (seguidor), sobre el desempeño del directivo.

Las variables se dividen en nueve escalas que describen las conductas de liderazgo que se traducen en la identificación de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire, tres escalas que evalúan los resultados de los estilos en diferentes aspectos del trabajo en el centro. Todas las variables que reflejan el liderazgo transformacional (IIA, IIC, MI, EI, CI) tienen una media superior a tres; sus desviaciones típicas varía entre 0.38 y 0.59. Las tres variables que describen el liderazgo transaccional tienen medias muy variable, por ejemplo: la variable RC tiene una media de 3.2, la DEA un valor 2.6 y la DEP es 1.1, y la desviación típica de estas está entre 0.55 y 0.64. La media de la variable para el liderazgo Laissez-faire es de 0.8 con desviación típica de 0.56.

Para evaluar los resultados de liderazgo, se han calculado como media de resultados de varios ítems (resultados de tres preguntas para cada variable del estilo de liderazgo). La media de esfuerzo extra (EE) tiene en media un valor de 3.3 y desviación típica de 0.56. La media de efectividad del líder (E), calculada sobre cuatro respuestas, es de 3.3 con desviación típica de 0.6, y la media de satisfacción (S), basada en dos respuestas, es de 3.5 con desviación típica de 0.48.

Tabla 47

Medidas descriptivas para las variables de MLQ-5x, según los docentes entrevistados

	<i>MQL</i>	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica
	IIA	472	2,00	4,00	3,2860	0,54110
	IIC	472	3,00	4,00	3,7775	0,38349
	MI	472	2,75	4,00	3,6382	0,45391
	EI	472	2,00	4,00	3,2961	0,49426
	CI	472	1,75	4,00	3,1615	0,59075
<i>Transaccional</i>	RC	472	1,75	4,00	3,1377	0,54990
	DEA	472	1,00	4,00	2,5563	0,54764
	DEP	472	0,00	4,00	1,0540	0,63784
<i>Laissez-faire</i>	LF	472	0,00	2,50	,8120	0,56208
	EE	472	1,67	4,00	3,2768	0,55854
	E	472	1,75	4,00	3,3178	0,61398
	S	472	3,00	4,00	3,5286	0,47633

La tabla 48, resume las correlaciones entre las variables del MLQ. Casi ninguna de las correlaciones entre las variables para describir el estilo de liderazgo supera el valor 0.3 (con la única excepción de CI y EI, donde el valor de la correlación es 0.487). Entre las tres variables que evalúan al líder las de efectividad y satisfacción son las que tienen la correlación más alta con valor de 0.52. Todas las demás correlaciones tienen un valor absoluto igual o inferior a 0.2.

En La Tabla 49, se describen los percentiles de la distribución de cada una de las escalas que caracteriza el estilo de liderazgo y el de las tres variables de su comportamiento. Los percentiles nos dan información sobre la distribución de las observaciones, la posición de sus valores ordenados, y el valor que determina cierta proporción de observaciones, así pues por ejemplo, el percentil 50 corresponde a la observación que divide por un lado el 50% de las observaciones inferiores y por el otro el 50% de las observaciones superiores, es decir corresponde con la mediana de la distribución de valores observados.

En el caso del estilo liderazgo (IIA y CI) se observa que las mayorías de los valores/observaciones son iguales o superan el valor 3. Las variables del estilo transaccional (RC y DEP) tienen posiciones distintas con medianas (correspondiendo al percentil de 50%) 3, 2.5 y 1, respectivamente. La mayoría de los valores de la distribución del Laissez-faire (LF) son inferiores de 2 y su mediana tiene el valor 0.75.

Tabla 48
Correlaciones entre las variables del MLQ según los docentes entrevistados

MLQ	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DEA	DEP	LF	EE	E	S
IIA	1											
IIC	-0,114	1										
MI	-0,061	0,115	1									
EI	0,169	-0,023	0,097	1								
CI	0,330	0,116	0,132	0,487	1							
RC	0,132	-0,011	0,060	0,189	0,131	1						
DEA	0,140	-0,173	-0,229	0,215	0,154	0,034	1					
DEP	0,016	0,042	0,110	-0,054	-0,023	-0,149	-0,063	1				
LF	-0,102	-0,060	0,099	0,061	-0,060	0,041	-0,135	0,078	1			
EE	0,306	0,138	-0,065	0,243	0,375	0,039	0,030	-0,060	-0,086	1		
E	0,252	0,148	0,151	0,339	0,464	0,236	-0,033	-0,129	-0,074	0,522	1	
S	0,085	0,006	0,026	0,054	0,098	-0,025	-0,007	-0,057	-0,116	0,204	0,196	1

Tabla 49
 Percentiles de las Variables del MLQ-5x

Percentiles	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DEA	DEP	LF	EE	E	S
N	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472	472
5%	2.25	3	3	2.75	2.25	2	1.75	0.16	0	2.33	2	3
10%	2.75	3	3	2.75	2.5	2.5	2	0.25	0	2.67	2.5	3
20%	3	3.25	3	3	2.75	2.75	2	0.5	0.25	3	2.75	3
30%	3	3.98	3.25	3	2.75	3	2.25	0.5	0.5	3	3	3
40%	3.25	4	3.75	3	3	3	2.25	0.75	0.75	3	3	3
50%	3.25	4	4	3	3	3	2.5	1	0.75	3	3	3.5
60%	3.5	4	4	3.5	3.25	3.25	2.75	1.25	1	3.33	3.75	4
70%	3.5	4	4	3.75	3.5	3.5	2.75	1.27	1	4	4	4
80%	4	4	4	4	4	3.75	3	1.75	1.25	4	4	4
90%	4	4	4	4	4	4	3.25	2	1.5	4	4	4
95%	4	4	4	4	4	4	3.5	2	2	4	4	4

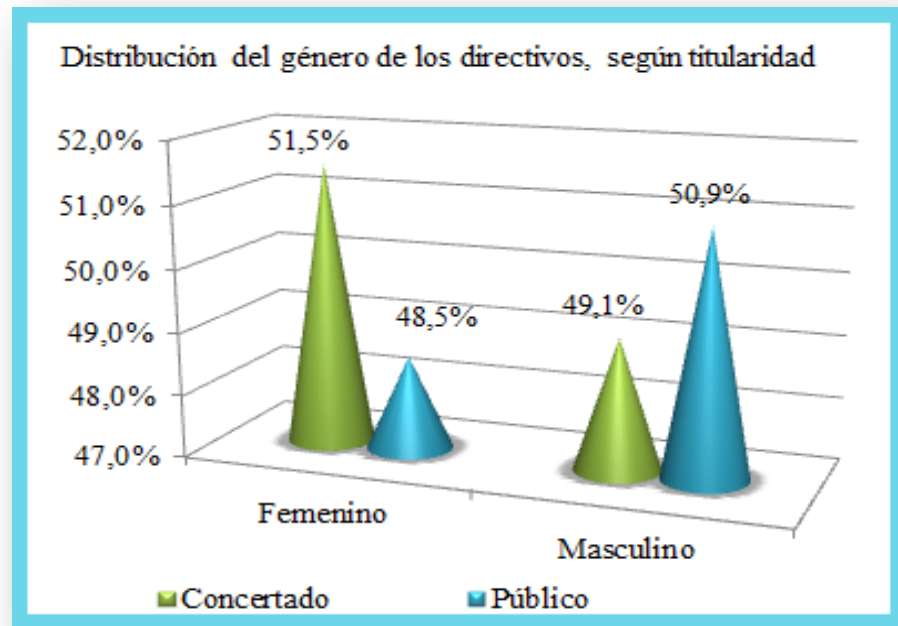
5. Segunda parte: Análisis descriptivos, directivos

La segunda parte corresponde a los 90 directores, evaluados por los docentes (previamente descritos), sin embargo, es necesario aclarar que los porcentajes obtenidos con relación a género del encuestado fue diferente del obtenido en la base de datos, docentes porque el número de docentes que evaluaban un directivo con respecto al número de docentes que evaluaban a otro directivo diferente fueron distintos, debido a la libertad que se entregó a los docentes para seleccionar al directivo que evaluarían. Además el análisis descriptivo pretende exponer los datos de autopercepción de los directivos sobre su liderazgo.

- De tal modo se identificó en la muestra (N=90), que el 36,7% son mujeres en cargo directivos y, el 63,3% son directivos de género masculino.

En la siguiente gráfica se exponen los datos obtenidos, desglosados al 100% de acuerdo al género con relación a la titularidad del directivo, de tal modo que:

- En los centros educativos públicos la presencia de directivos masculinos (50,90%), es levemente superior a las directivas de género femenino (48,50%).
- En los centros educativos concertados, los datos dan cuenta que la representatividad por género es inversa, así se logró identificar que el 51,50% son mujeres en cargo directivo y el 49,10% son hombres.



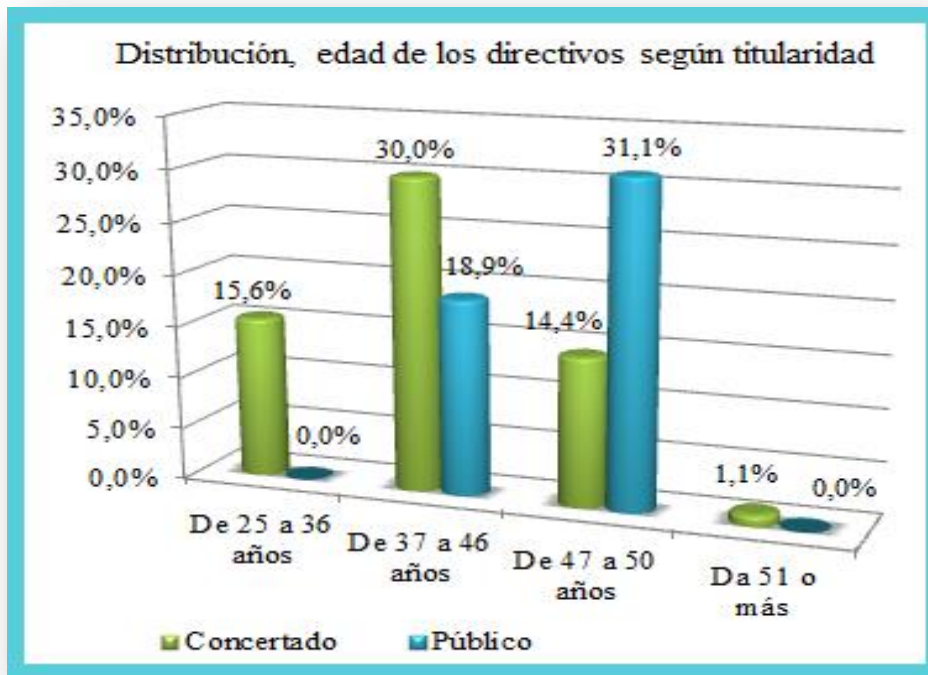
Gráfica 15: Distribución, género de los directivos según titularidad.

5.1. Distribución edad de los directivos

De acuerdo con la información entregada por los directivos, respecto a su edad, se contrastaron los datos con la variable titularidad de los centros educativos. De tal modo que en la siguiente gráfica se ha identificado:

- Que en un 4,4% tenían, los directivos oscilan entre edades de 25 y 36 años.
- Que un 48,9% se encuentra en el rango de edades, entre 37 y 46 años,
- Y un 45,6% oscila entre edades que comprenden desde los 47 y 50 años.

A continuación el gráfico da cuenta de la distribución de género según titularidad.



Gráfica 16: Distribución, edad de los directivos según titularidad de los centros.

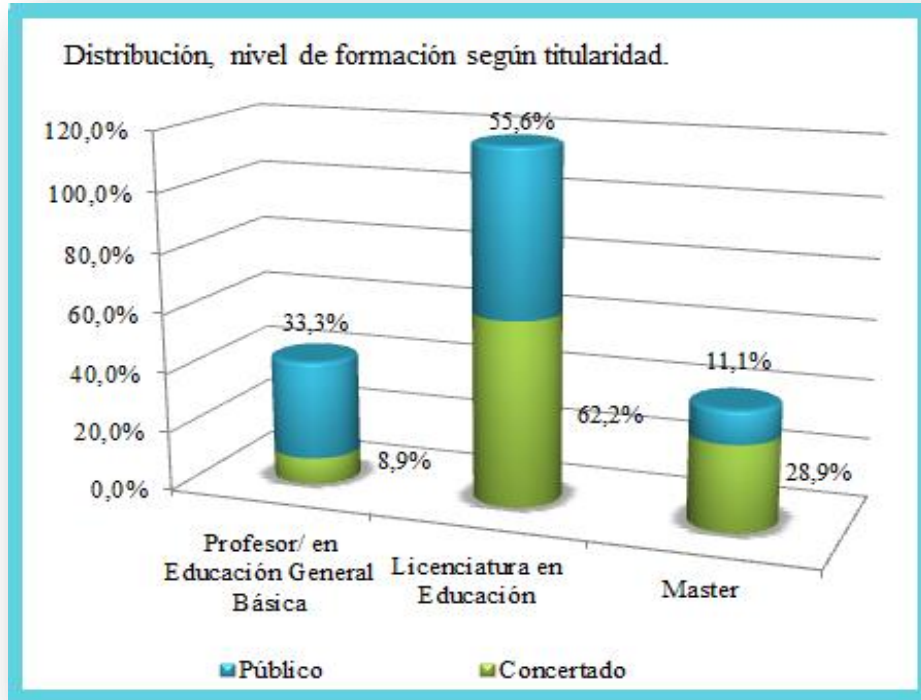
5.2. Distribución, nivel de formación de los directivos, según titularidad

Respecto a la variable formación profesional observamos que:

- Un 21.1% son profesores en Educación General Básica. Que, en los centros públicos equivale al 33,3%
- El 58.9% de los directivos tienen Licenciatura en educación.
- Respecto al grado de Master en educación, encontramos un 20%. De cual, sólo el 11,1% representativo de centros públicos.
- El Grado Doctorado, se contempló en el cuestionario, sin embargo, no se encontró ningún directivo con grado o en proceso de formación.

En la siguiente gráfica se puede observar la tendencia, en la cual predomina el nivel de formación licenciado en educación, no obstante

en los centros educativos concertados el nivel de formación con grado de master, supera a los centros públicos.



Gráfica 17: Distribución, nivel de formación educacional, según la titularidad de los centros.

5.3. Distribución de los directivos, según su experiencia en docencia

Respecto a la experiencia en docencia de los directivos, los datos indicaron que más de la mitad lleva 15 años o menos, es así como:

- Un 4.4% entre 6-10 años,
- El 48.9% entre 11-15 años,
- Un 45.6% llevan entre 16 y 24 años,
- Y solo un 1.1% tiene más de 24 años de experiencia en docencia.

5.4. Distribución de directivos, según antigüedad en el cargo

Respecto con la antigüedad de los directivos en su cargo, los datos informados señalan que:

- Un 18.9% de los directivos llevan un tiempo igual o inferior a 3 años en su cargo.
- Un 55.6% tiene entre 4 a 7 años de antigüedad en su cargo
- Y un 25.6% entre 8 a 10 años.

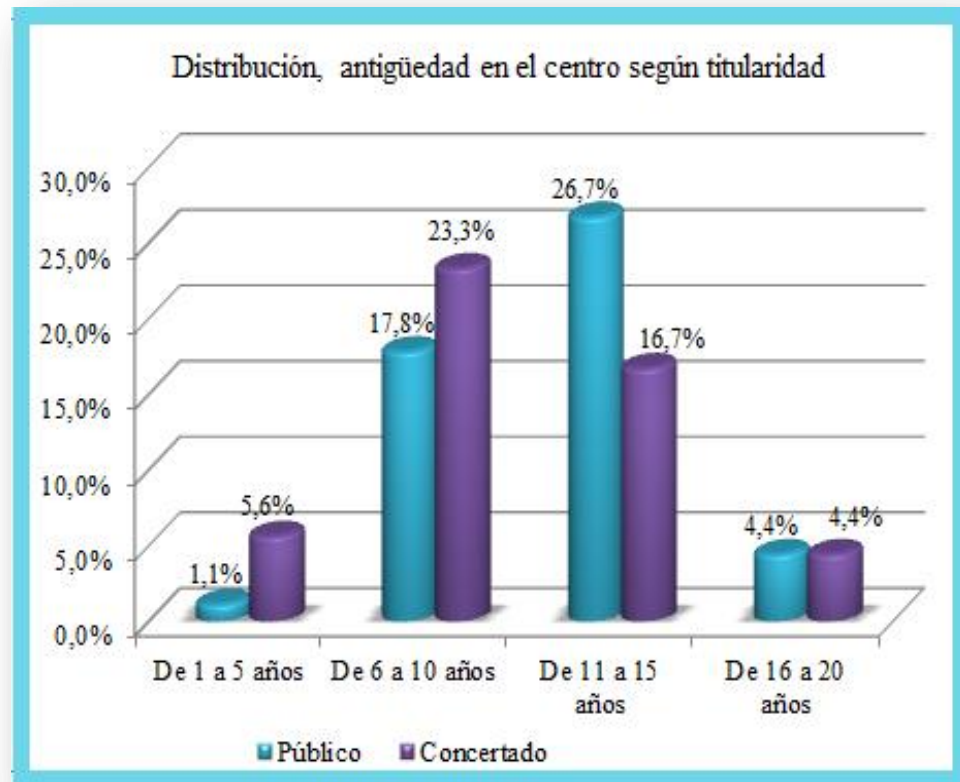
En el siguiente gráfico se expresan los valores entre la variable y la titularidad de los centros.

5.5. Distribución de directivos, según antigüedad en el cargo y titularidad

En cuanto a la relación entre las variables antigüedad del directivo en el centro, con relación a la titularidad, los porcentajes nos indican que:

- Un 6.7% de los directivos lleva de antigüedad en su cargo igual o inferior a 5 años.
- El 41.1% entre 6 y 10 años
- Un 43.3% entre 11 y 15 años,
- Y un 8.9% entre 16 y 20 años de antigüedad.

A continuación en la gráfica, se ven reflejados los porcentajes respecto a la antigüedad, no obstante queda en evidencia el predominio en los centros públicos con directivos que se encuentran en su cargo entre 6 a 15 años con un porcentaje del 44,5%. En el mismo rango de edades, los directivos de centros concertados representan el 40%.



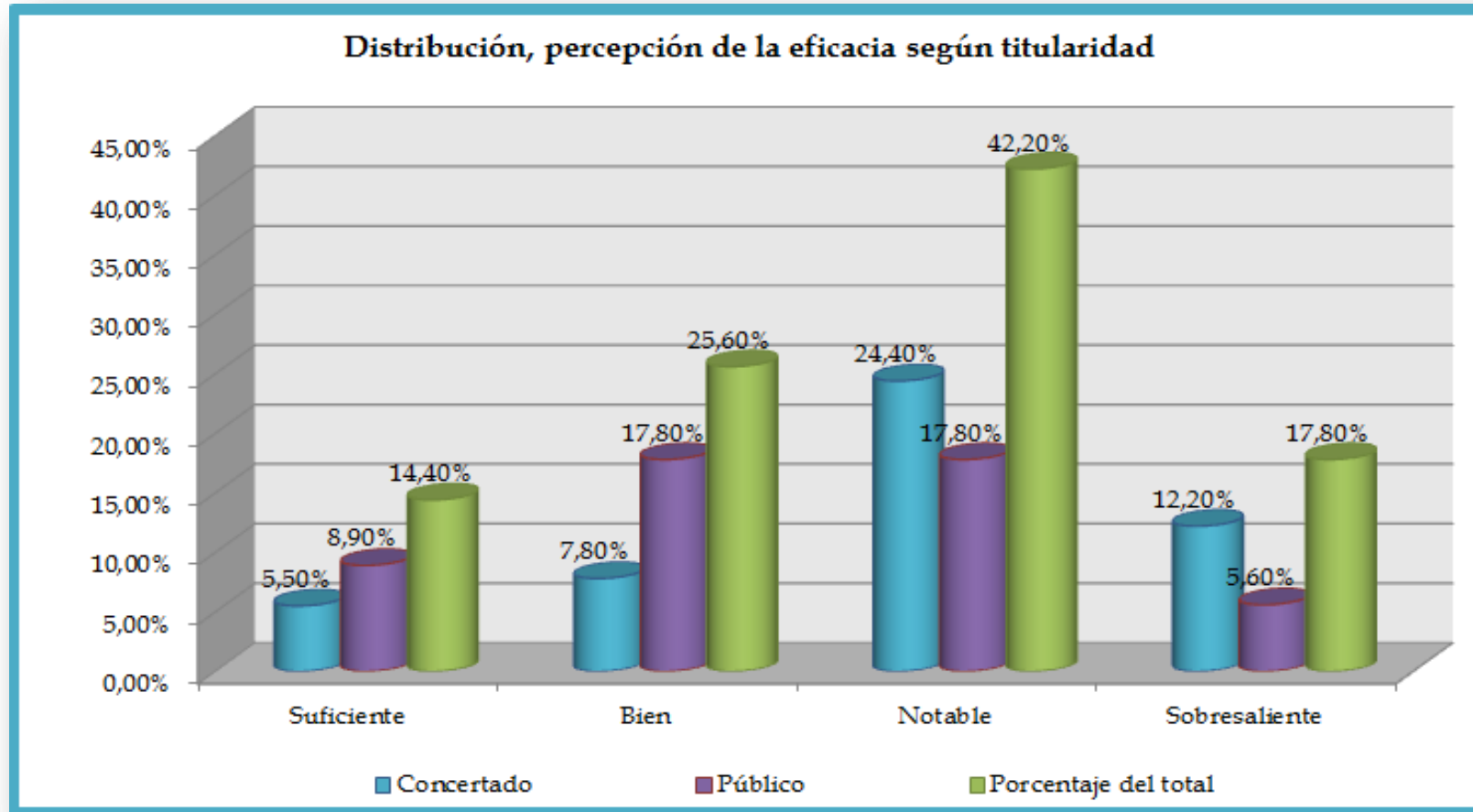
Gráfica 18: Distribución, antigüedad en el centro según la titularidad.

5.6. Distribución de la eficacia percibida por los directivos, según titularidad

Con respecto a la percepción de eficacia de su equipo, los directivos consideran que:

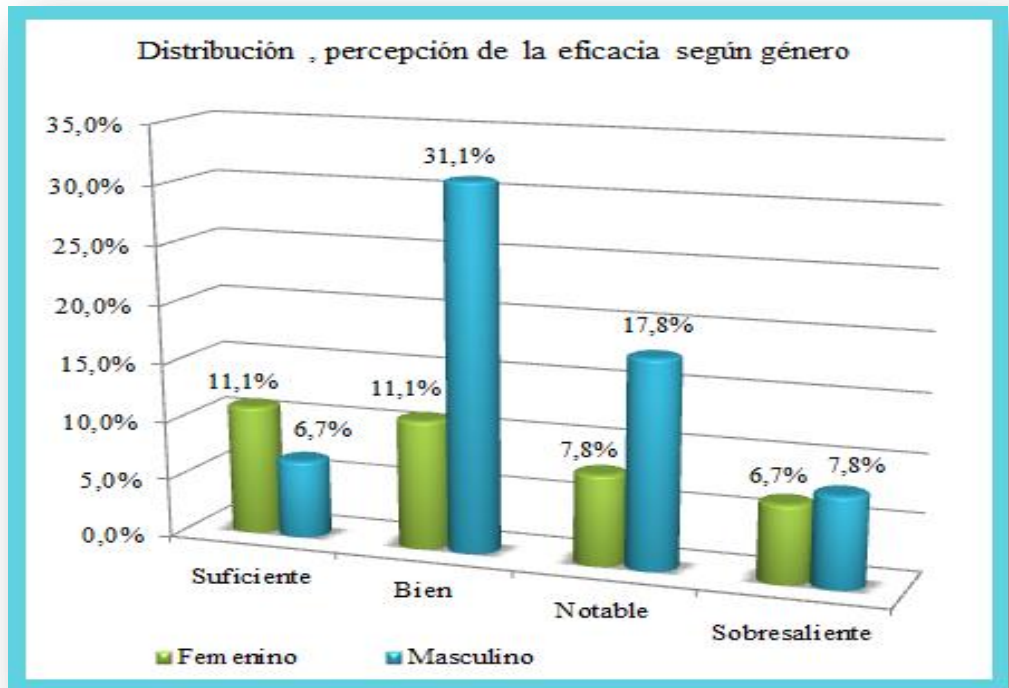
- El 14.4% de los casos el directivo piensa que es suficiente.
- En la categoría bien, se observa con un porcentaje de 25.6%.
- Un 42.2% perciben notable la eficacia de su equipo,
- Y un 17.8% piensan que la eficacia del equipo es de sobresaliente.
- Ningún directivo piensa que la eficacia de su equipo sea insuficiente.

A continuación tal y como se ve en la gráfica 21, veremos los porcentajes entre eficacia y la titularidad de los centros.



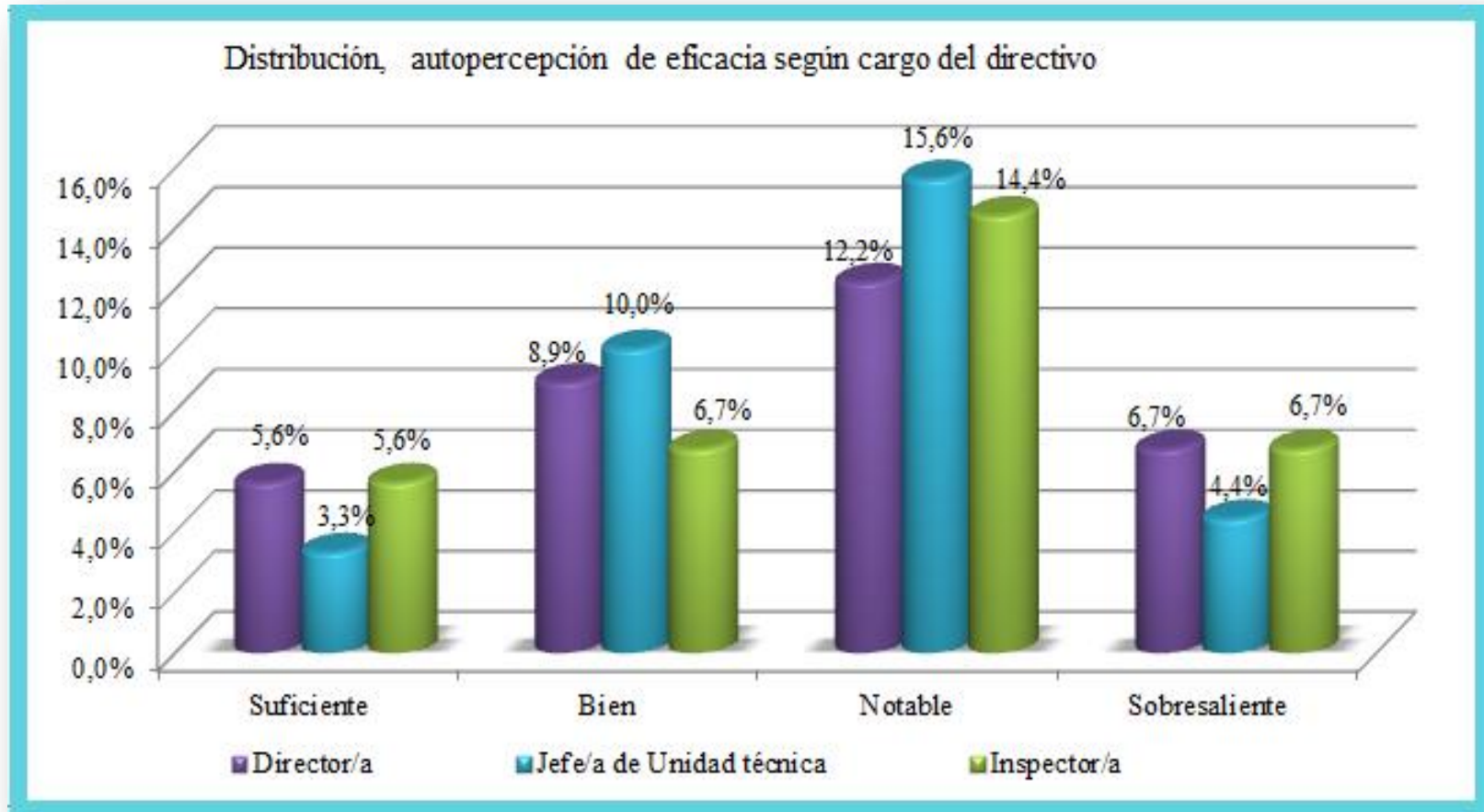
Gráfica 19: Distribución, antigüedad en el centro según la titularidad.

El porcentaje de directivos evaluados por los docentes, según la titularidad de la institución fue exactamente la misma, es decir un 50%. Los porcentajes sobre la percepción de la eficacia de los directivos, según su género, mostraron una preferencia que sobresale por las demás y es la valoración de bien, como se aprecia en la siguiente gráfica.



Gráfica 20: Distribución, percepción de la eficacia según género.

En cuanto a los porcentajes respecto a la percepción de la eficacia, según el cargo que desempeña los directivos en los centros educativos nos indican que los docentes en el cargo de inspector/a valora como bien su desempeño con un 10% los otros dos quedan con porcentajes inferiores, podemos apreciar esta diferencias en la gráfica 23 que presentamos a continuación.



Gráfica 21: Distribución, percepción de la eficacia según el cargo de los directivos.

En la Tabla 50, se muestra la distribución de directivos por titularidad según su nivel educacional. Podemos observar que los directivos con grado de Profesores de Educación General Básica, representó el 21.1% y pertenecían a instituciones de titularidad concertada (Particular Subvencionada), los directivos con grado de Licenciatura pertenecientes a dicho tipo de institución fue de un 52.8%, y un 72.2% de directivos con Master.

Tabla 50

Tabla de contingencia tipo de dependencia según el nivel de educación de los directivos

Tabla de contingencia Tipo de dependencia * Nivel de formación educacional					
Tipo de dependencia		Nivel de formación educacional			Total
		Profesor/a En E.G.B.	Licenciatura en Educación	Master	
Concertado	Recuento	4	28	13	45
	% dentro de Nivel de formación	21,1%	52,8%	72,2%	50,0%
Público	Recuento	15	25	5	45
	% dentro de Nivel de formación	78,9%	47,2%	27,8%	50,0%
Total	Recuento	19	53	18	90
	% dentro de Nivel de formación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

La distribución de género en las dos dependencias es aproximadamente la misma en ambos tipos de dependencia con menos de un 40% de mujeres y más de un 60% de varones en ambas (véase ilustración).

En la tabla 51, se observa que de todos los directivos mujeres evaluados un mayor porcentaje pertenecían a una institución particular subvencionada (51.5%), en comparación con el porcentaje en el colectivo de directivos hombres que se encontraban en una institución de dicho tipo de titularidad (particular subvencionado) que fue del 49.1%, inferior que al porcentaje de mujeres.

Tabla 51

Tabla de contingencia del tipo de dependencia según el género

Tabla de contingencia					
Tipo de dependencia * Género					
			Género		Total
			Femenino	Masculino	
Tipo de dependencia	Particular subvencionada	Recuento	17	28	45
		% dentro de Género	51,5%	49,1%	50,0%
Tipo de dependencia	Municipal	Recuento	16	29	45
		% dentro de Género	48,5%	50,9%	50,0%
Total		Recuento	33	57	90
		% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

6. Descriptivos medidas, Multifactorial de Liderazgo MLQ-5x

En la siguiente tabla (52), se muestran las variables del Modelo MLQ evaluadas desde la perspectiva de los directivos (recordar que dichas variables son medias de los ítems correspondientes a cada una de las escalas medidas).

Respecto al liderazgo transformacional, en las variables IIA y CI las puntuaciones medias de las escalas superan el valor 3.5 con una desviación típica entre 0.14 y 0.25.

Las tres variables que permiten detectar el liderazgo transaccional tienen medias diferentes: La media de RC tiene un valor de 3.8 con una desviación típica de 0.19; La media en DEA es 3.2 (desviación típica 0.19) y la media en DEP es 0.21.

La media sobre el estilo liderazgo de Laissez-faire tiene un valor de 0.24. Con respecto al esfuerzo extra (EE), el valor medio es de 3.1 con una desviación típica de 0.28.

Los directivos han valorado la eficacia del líder (E) con una media de 3.6 y la desviación típica es de 0.21. La media de la variable sobre la satisfacción (S) tiene un valor de 3.5 y una desviación típica de 0.37.

Tabla 52

Estadísticas descriptivas para las promedias describiendo el estilo del liderazgo y las variables describiendo el líder (directivos)

E estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
IIA	90	2,75	4,00	3,8111	0,25227
IIC	90	3,25	4,00	3,6889	0,20290
MI	90	3,50	4,00	3,8611	0,18016
EI	90	3,00	4,00	3,6694	0,18294
CI	90	3,25	4,00	3,9111	0,14664
RC	90	3,25	4,00	3,8056	0,19028
DEA	90	2,00	4,00	3,2417	0,38848
DEP	90	0,00	1,75	0,2083	0,26829
LF	90	0,00	1,75	0,2444	0,28206
EE	90	2,33	3,67	3,0667	0,27911
E	90	3,00	4,00	3,5500	0,20933
S	90	3,00	4,00	3,5111	0,37460

7. Descriptivos puntajes SIMCE

Se registraron las puntuaciones SIMCE de cada centro, las medias descriptivas son:

- Tienen una media de 306.6
- Una desviación típica de 6.3
- Un mínimo y máximo de 298 y 320 respectivamente.

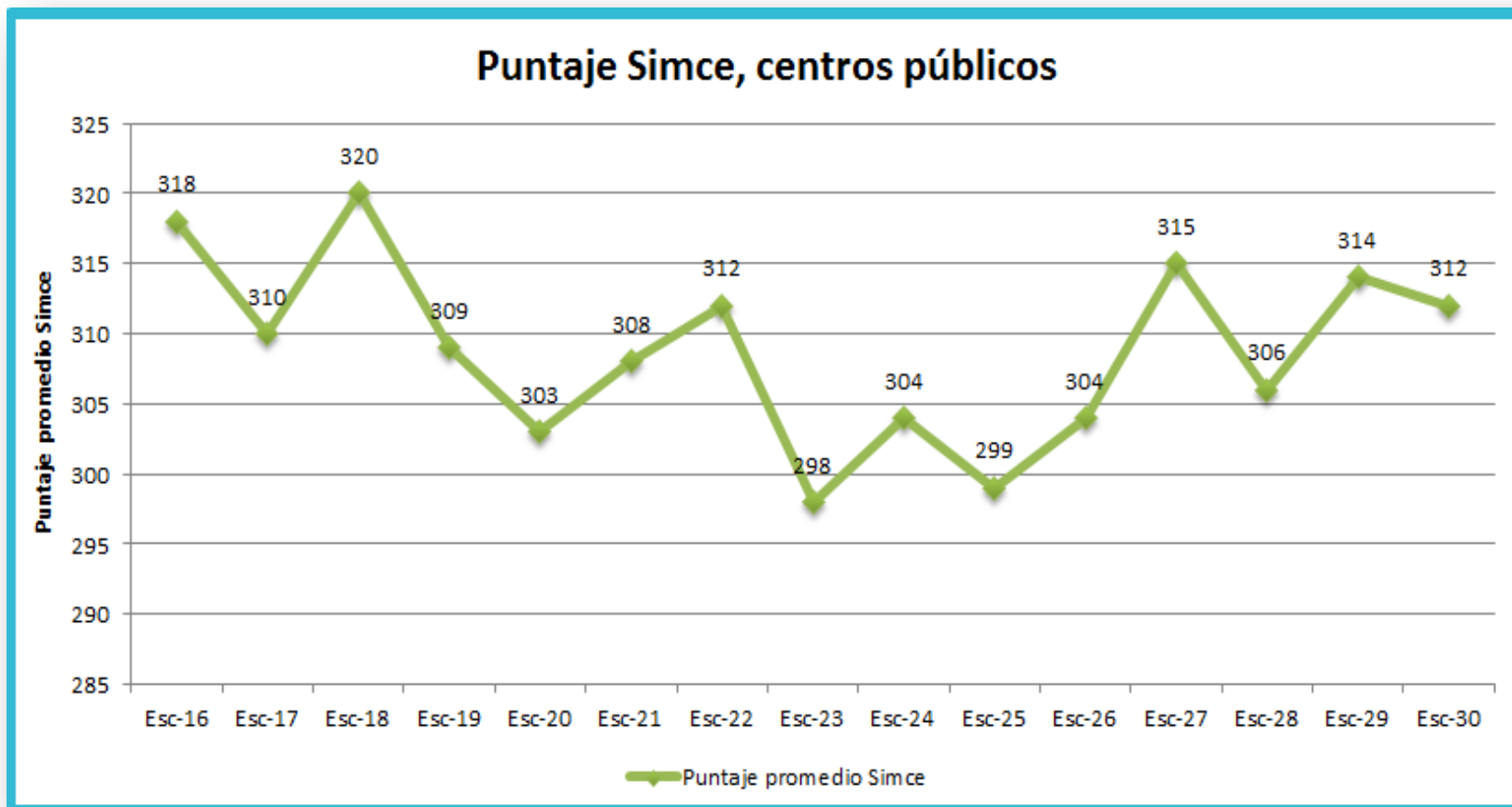
La frecuencia de los puntajes obtenidos por los centros en la evaluación Simce, son representados en porcentaje siendo estos:

- El 3,3% corresponde a los centros que tienen el puntaje más bajo, 298. Y el más alto de la muestra 320.
- Un 13,3% tienen puntajes de 299, siendo el porcentaje de 12 centros.

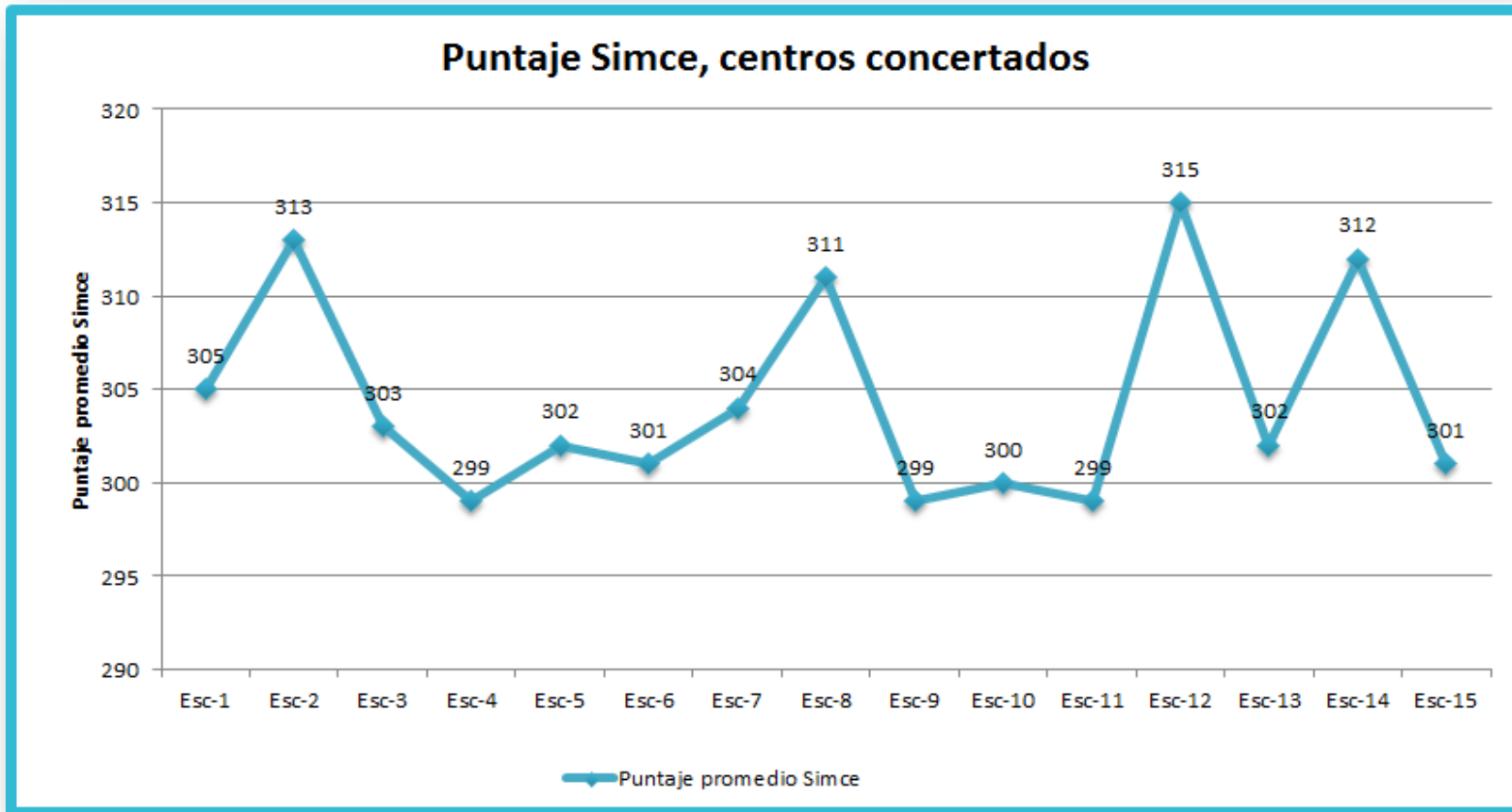
En cuanto al puntaje en Simce y la formación de los directivos, se observa que:

- Los centros que alcanzan los 320 puntos, dos de los directivos cuentan con una formación de Licenciados En Educación y sólo uno de ellos posee Master.
- En cuanto a los años de experiencia en educación los centros que han alcanzado los 320 puntos uno de los directivos es una mujer que tiene una edad entre 11 y 15 años, con una edad entre 37 y 46 años y
- Dos de los directivos, son hombres con una experiencia de 16 a 24 años, con edades entre los 47 y 50 años.

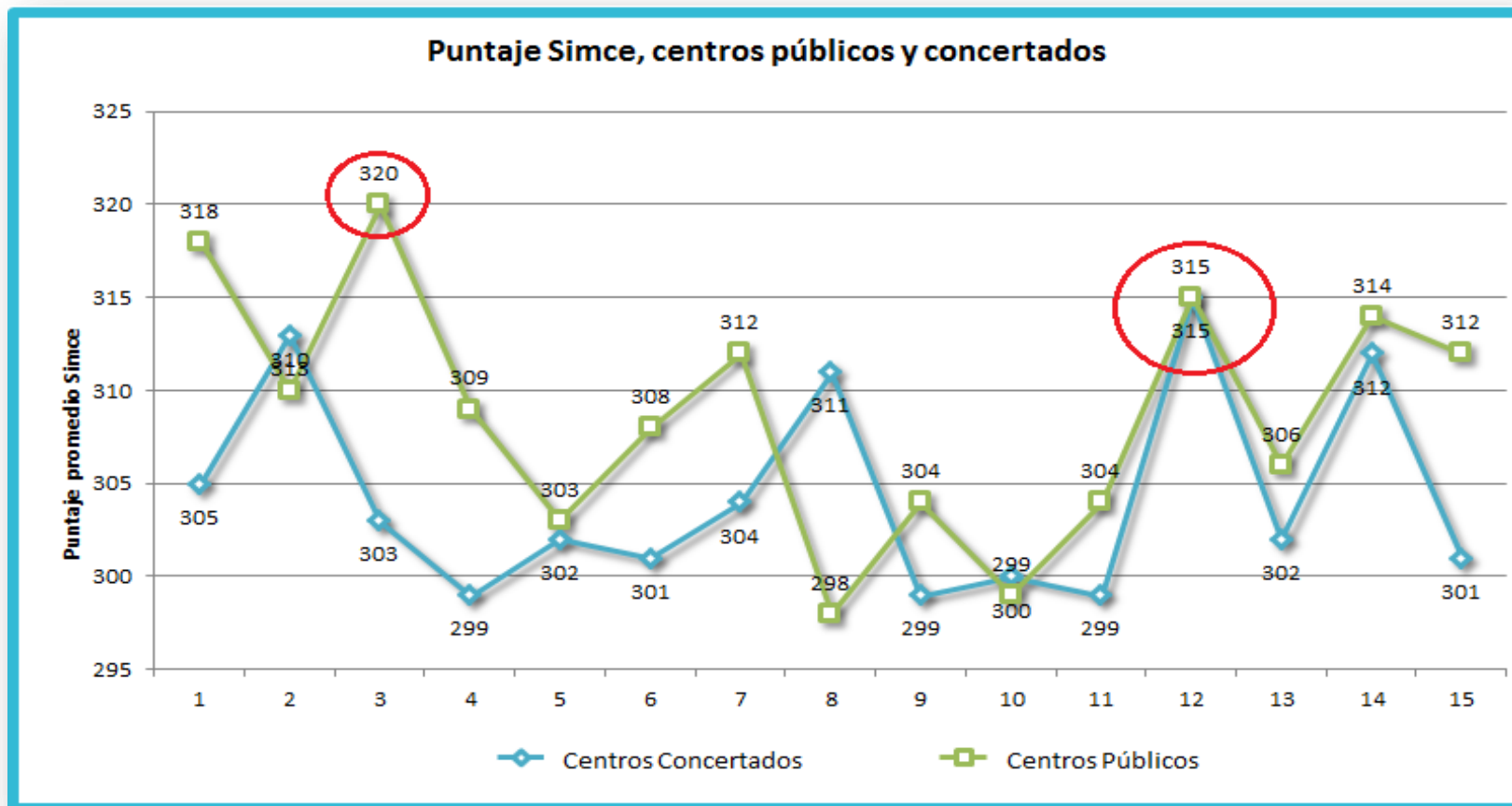
La gráfica 22 muestra los puntajes obtenidos por los centros según la titularidad.



Gráfica 22: Distribución de puntajes Simce, en centros públicos.



Gráfica 23: Distribución de puntajes Simce, en centros concertados.



Gráfica 24: Distribución de puntajes Simce, centros públicos y concertados.

8. Análisis Bivariante

Se ha realizado un análisis bivariante para estudiar las diferencias en el modo en que se evalúan los directivos con respecto al modo en que evalúan los docentes se realizaron comparaciones entre las formas de liderazgo transaccional, transformacional y Laissez-faire.

8.1. Comparación de estilo liderazgo entre docentes y directivos

Para hacer estas comparaciones se realizaron las sumas de las variables que caracterizan cada uno de los estilos de liderazgo. En el caso de estilo transformacional se calcula la suma de las variables IIA - CI, para el estilo transaccional se suma las variables RC - DEP, y como solo hay una variable que caracteriza el estilo Laissez-faire la variable original es la comparada, LF. Se realizaron las sumas por separado para los directores y los docentes.

En siguiente tabla, se encuentra la estadística descriptiva de las sumas. Los valores obtenidos de dichas sumas son en media similares entre docentes y directores, aunque se observa que los directores perciben que su estilo de liderazgo tiende a ser en mayor grado un estilo transformacional y de transaccional que el que perciben los docentes, y que el grado en el que evalúan su estilo de Laissez-faire es más bajo que el evaluado por los docentes. Se observa que las varianzas para los docentes son mayores que las de directivos.

Tabla 53

Estadísticas descriptivas para las sumas de variables capturando los diferentes estilos de liderazgo

Estilo de liderazgo	Unidad de análisis	N	Media	Desviación Típica
Transformacional	Docente	472	17,159	1,395
	Director	90	18,941	0,526
Transaccional	Docente	472	6,748	0,939
	Director	90	7,256	0,451
Laissez-faire	Docente	472	0,812	0,562
	Director	90	0,244	0,282

Para estudiar si existieron o no diferencias entre los directivos y docentes de manera formal, se realizó en cada uno de los tres casos de estilos, una prueba estadística sobre la igualdad de dos medias de muestras independientes.

Este método de muestras independientes pudo ser realizado porque se estudió previamente la asociación entre respuestas y pudo considerarse como muestras independientes, aunque conceptualmente no lo fuesen puesto que un grupo de docentes evaluaban a un mismo directivo, pero al ser esto evaluado desde una perspectiva personal los resultados eran independientes, del mismo modo por falta de asociación entre el

directivo evaluado y el docente que lo evaluaba no se pudo realizar pruebas relacionadas aunque como hemos comentado se estudió la relación entre ellos y al ser mínimas las observaciones pudieron considerarse como independientes.

Antes de realizar el análisis se comprobó de forma gráfica mediante Gráficas Q-Q si las variables estudiadas podían considerarse como observaciones procedentes de una distribución normal.

Dicho supuesto de normalidad solo se cumplió para el caso del estilo transformacional y del estilo transaccional en ambos casos (para los directivos y los docentes), y por tanto se aplicó la prueba estadística T de comparación de muestras independientes. Sin embargo, el gráfico de comprobación de normalidad de los valores en el caso de *laissez-faire* para los directivos, no seguía una distribución normal por lo que se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Todas las pruebas son de forma bilateral y aun nivel de significación del 5%.

En los dos casos de estilo transformacional y transaccional la prueba de Levene indicó que las varianzas no eran iguales en el grupo de docentes que en el de directivos. Consecuentemente se aplicó entonces la prueba de T para varianzas diferentes.

Los resultados de estas pruebas se muestran en la Tabla 54. La diferencia de medias en el caso de estilo transformacional el valor del estadístico t es -21.0 y la del estilo transaccional tiene un valor de -7.9. El p-valor es en ambos casos muy cercano al 0 (por debajo del nivel de significación 5%).

Basado en este resultado rechazamos la hipótesis de la igualdad de las medias de docentes y directores en ambos estilos: transformacional y transaccional, siendo mayor en el caso de los directivos que en el caso de los docentes.

Tabla 54

Prueba T para muestras independientes para analizar la hipótesis de igualdad de las medias para docentes y directores: estilo transformacional y estilo transaccional

Prueba T para la igualdad de medias		E stilo de liderazgo	
		T ransformacional	T ransaccional
T		-21,008	-7,897
Gl		364	263
Sig. Bilateral		0,000	0,000
Diferencia de medias		-1,782	-0,508
Error típico de la diferencia		0,085	0,064
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-1,949	-0,634
	Superior	-1,615	-0,381

Para comparar los resultados del estilo de Laissez-faire, se realizó la prueba de Mann-Whitney y se obtuvieron diferencias significativas entre lo observado por los docentes y lo percibido por los directivos, de este modo se puede concluir que los directivos tienden a evaluarse con

el estilo de Laissez-faire en menor grado, que en el que los docentes lo evalúan, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 55

Prueba no-paramétrica Mann-Whitney para comparar la igualdad de dos medias de docentes y directores para el estilo Laissez-faire

Estadísticos de contraste^a	
	Sum. LF
U de Mann-Whitney	8352,000
W de Wilcoxon	12447,000
Z	-9,250
Sig. asintót. (bilateral)	,000

8.2. Comparaciones de medias de liderazgo

En la sección de estadísticas descriptivas se ha calculado las diferentes medias para evaluar y caracterizar el estilo de liderazgo. En esta sección se estudia las diferencias entre estas medidas según el género del directivo al que se describe.

La tabla 56 muestra las descripciones de las variables de interés según el género del directivo al que se describe. El número de docentes que evalúa a un director que es hombre es 262 y el número de docentes que evalúa a un directivo de género femenino es 210.

En general, el nivel de las medias para ambos géneros para todos los casos es comparable, con medias más altas para las variables que caracterizan el estilo de liderazgo transformacional y más bajas para el estilo de Laissez-faire.

Tabla 56

Estadísticas descriptivas para las medias del estilo de liderazgo separado por género

MLQ	Género del directivo descrito	N	Media	Desviación típica
IIA	Femenino	210	3,298	0,510
	Masculino	262	3,276	0,566
IIC	Femenino	210	3,733	0,405
	Masculino	262	3,813	0,362
MI	Femenino	210	3,556	0,475
	Masculino	262	3,704	0,426
EI	Femenino	210	3,331	0,507
	Masculino	262	3,268	0,483
CI	Femenino	210	3,180	0,657
	Masculino	262	3,147	0,532
RC	Femenino	210	3,108	0,584
	Masculino	262	3,161	0,521
DEA	Femenino	210	2,642	0,590
	Masculino	262	2,488	0,502
DEP	Femenino	210	0,923	0,514
	Masculino	262	1,159	0,705
LF	Femenino	210	0,756	0,571
	Masculino	262	0,857	0,552

Para estudiar las diferencias entre los valores de las escalas, según el género del directivo valorado por los docentes se realizó la prueba estadística de T-Student (T-test), para dos medias de muestras independientes.

Previamente se aplicó la prueba de Levene para determinar si las varianzas de las variables analizadas en ambos grupos de género eran o no iguales, y así poder seleccionar el T-test adecuado. Según la prueba de Levene las escalas RC y DEA son las únicas con varianzas diferentes según el género del directivo evaluado.

Los resultados obtenidos mediante la prueba estadística T-test se muestran en la Tabla 57. La prueba estadística se realizó a un nivel de significación del 5%.

Se encontraron diferencias significativas entre las medias de las escalas de liderazgo: IIC, MI, DEA, y DEP (Tabla 57). En particular las escalas IIC, MI y DEP fueron significativamente mayores cuando se evaluaba a un directivo masculino, mientras que la escala DEA fue significativamente mayor en la evaluación de directivos femeninos.

Para las otras escalas no se encontraron evidencias suficientes para rechazar la hipótesis de medias iguales.

La variable LF tiene un p-valor de 0.052 al límite de ser significativo a un nivel del 5% por lo que su interpretación con respecto a la prueba de igualdad de las medias podría considerarse con tendencia significativa.

Tabla 57

Pruebas de T de dos medias para muestras independientes para las escalas que caracterizan el estilo de liderazgo

MLQ5x	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	Gl	p-valor (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
IIA	0,45	463	0,653	0,022	0,05	-0,075	0,12
IIC	-2,224	423	0,027	-0,08	0,036	-0,15	-0,009
MI	-3,527	424	0	-0,148	0,042	-0,231	-0,066
EI	1,366	438	0,173	0,063	0,046	-0,028	0,153
CI	0,586	398	0,558	0,033	0,056	-0,077	0,143
RC	-1,039	470	0,299	-0,053	0,051	-0,153	0,047
DEA	3,058	470	0,002	0,154	0,05	0,055	0,253
DEP	-4,213	466	0	-0,237	0,056	-0,347	-0,126
LF	-1,944	470	0,052	-0,101	0,052	-0,203	0,001

Prueba estadística (t), grados de libertad (gl), p-valor (Sig. (bilateral)), y el 95%-intervalo de confianza.

Del mismo modo se comparó las medias de las escalas de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción evaluadas por los docentes según el género del directivo que fue evaluado.

La prueba estadística utilizada fue la T-Student (Tabla 58), para las escalas que fuesen normales y la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para el caso de la escala de satisfacción ya que la distribución de valores de dicha escala no sigue una normal.

En ninguna de las escalas de evaluación se encontró diferencias significativas según el género del directivo evaluado, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 58

Pruebas de T de dos medias de muestras independientes para las variables esfuerzo extra y efectividad

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
EE	-1,295	470	0,196	-0,06693	0,05170	-0,16852	0,03465
E	0,140	470	0,889	0,00797	0,05693	-0,10389	0,11984

Prueba estadística (t), los grados de libertad (gl), p-valor (Sig. (bilateral)), y el 95%-intervalo de confianza.

Tabla 59

Prueba bilateral de Mann-Whitney analizando la hipótesis de medias iguales en el caso de la variable Satisfacción según género del directivo

Prueba de Mann-Whitney: Rangos			
El directivo que describiré es de género		N	Rango promedio
Satisfacción	Femenino	210	233.30
	Masculino	262	239.06
	Total	472	

Estadísticos de contraste	
	Satisfacción
U de Mann-Whitney	26838.500
W de Wilcoxon	48993.500
Z	-.507
Sig. asintót. (bilateral)	.612

9. Eficacia según los docentes y directivos

Se realizó un análisis bivalente para estudiar las diferencias en la percepción de la eficacia según el tipo de titularidad o según el líder del grupo. El análisis fue realizado de manera independiente para los docentes y los directores. Asimismo, se estudió las diferencias entre las puntuaciones obtenidas y la percepción de la eficacia según el directivo.

Eficacia según los Docentes

Para analizar si hay diferencias en la percepción de la eficacia del equipo según tipo de titularidad, se realizó una tabla de contingencia y los resultados se muestran los obtenidos en la Tabla 60. Los porcentajes observados para cada una de las categorías de la percepción de la eficacia según la titularidad de la institución. Si consideramos la eficacia según el tipo de titularidad para las instituciones particulares subvencionadas en un 9% de los casos se clasificó la eficacia de suficiente, en un 50% de bien, en un 38% de notable, y en un 4% de sobresaliente.

Si se observan dichos porcentajes en las instituciones de titularidad municipal, la distribución de respuestas para la variable percepción de eficacia del equipo en las categorías es similar. Esta observación se confirma llevando al cabo la prueba estadística de chi-cuadrado.

El estadístico de contraste fue 0.688 con 3 grados de libertad resultando en un p-valor de 0.881, por lo que no podemos rechazar la hipótesis de igualdad de distribución de valores a un nivel de significación del 5% y por tanto se consideran que las diferencias en los porcentajes no son

significativas. Es decir, la percepción de eficacia del equipo es similar en ambos tipos de instituciones.

Tabla 60

(Docente) Tabla de frecuencias y porcentajes de la titularidad según la percepción de la eficacia.

Tabla de contingencia Percepción de la eficacia del equipo * Titularidad					
			Tipo de dependencia		Total
			Concertado	Público	
Percepción de la eficacia del equipo	Suficiente	Recuento	21	20	41
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	51,2%	48,8%	100,0%
		% del total	4,4%	4,2%	8,7%
	Bien	Recuento	118	114	232
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	50,9%	49,1%	100,0%
		% del total	25,0%	24,2%	49,2%
	Notable	Recuento	85	95	180
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	47,2%	52,8%	100,0%
		% del total	18,0%	20,1%	38,1%
	Sobresaliente	Recuento	10	9	19
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	52,6%	47,4%	100,0%
		% del total	2,1%	1,9%	4,0%
Total	Recuento	234	238	472	
	% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	49,6%	50,4%	100,0%	
	% del total	49,6%	50,4%	100,0%	

Cuando se estudia la percepción de la eficacia del equipo según el género del directivo, se observa en la tabla 61, los porcentajes para las categorías de suficiente y bien son más bajos cuando el género del directivo al que describen es mujer (3% y 40%), que cuando el género del directivo al que describen es hombre (13% y 56%).

En la categoría notable ocurre al contrario, en un 54% de los casos en el que el directivo era mujer se obtuvo una percepción de notable mientras que un 25% de los casos de hombres se obtuvo dicha percepción. Los porcentajes observados en la categoría de sobresaliente tienen un nivel parecido en ambos géneros siendo levemente más alto en el caso de los hombres.

La prueba estadística de chi-cuadrado claramente detecta las diferencias en la distribución de la eficacia según el género (chi-cuadrado=48.405; GL=3; p-valor<0.001). Se concluye que se observan diferencias significativas en la percepción de la eficacia según el género del directivo evaluado, siendo dicha percepción mejor en los directivos de género femenino que en los directivos de género masculino.

En resumen, cuando el directivo evaluado era mujer la percepción de eficacia fue mayor que cuando el directivo evaluado era hombre.

Tabla 61
Frecuencias y porcentajes de la titularidad según el género

Tabla de contingencia					
Percepción de la eficacia del equipo					
* El directivo que describiré es de género					
			El directivo que describiré es de género		Total
			Femenino	Masculino	
Percepción de la eficacia del equipo	Suficiente	Recuento	6	35	41
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	14,6%	85,4%	100,0%
		% del total	1,3%	7,4%	8,7%
	Bien	Recuento	84	148	232
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	36,2%	63,8%	100,0%
		% del total	17,8%	31,4%	49,2%
	Notable	Recuento	114	66	180
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	63,3%	36,7%	100,0%
		% del total	24,2%	14,0%	38,1%
	Sobresaliente	Recuento	6	13	19
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	31,6%	68,4%	100,0%
		% del total	1,3%	2,8%	4,0%
	Total	Recuento	210	262	472
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	44,5%	55,5%	100,0%
		% del total	44,5%	55,5%	100,0%

9.1. Eficacia según los directivos

Los resultados del análisis bivariante sobre la perspectiva de la eficacia del equipo según el tipo de titularidad y género del directivo se presentan a continuación.

La Tabla 62, muestra la percepción de la eficacia del equipo según los dos tipos de titularidad. En los casos de directores los porcentaje para las categorías suficiente y bien son más bajos en instituciones concertadas (11% y 15%) que en las instituciones públicas (18% y 36%).

Se observa que los directivos de instituciones concertadas evalúan la percepción de eficacia como notable y sobresaliente en un 49% y 24% de los casos en contraste con los porcentajes en las instituciones públicas de 36% y 11%.

En general se observa una tendencia de mayor percepción de eficacia en las instituciones concertadas (particulares subvencionadas) que en las instituciones públicas (municipales).

La prueba de chi-cuadrado indicó una diferencia entre ambos grupos no es significativa a un nivel del 5% (Chi-cuadrado=7.411; GL=3; p-valor =0.06) aunque tiene tendencia a ser significativa.

Tabla 62

Tabla de frecuencias y porcentajes de la titularidad según la percepción de la eficacia

Tabla de contingencia					
Percepción de la eficacia del equipo * Tipo de dependencia					
			Tipo de dependencia		Total
			Concertado	Público	
Percepción de la eficacia del equipo	Suficiente	Recuento	5	8	13
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	38,5%	61,5%	100,0%
		% del total	5,6%	8,9%	14,4%
	Bien	Recuento	7	16	23
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	30,4%	69,6%	100,0%
		% del total	7,8%	17,8%	25,6%
	Notable	Recuento	22	16	38
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	57,9%	42,1%	100,0%
		% del total	24,4%	17,8%	42,2%
	Sobresaliente	Recuento	11	5	16
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	68,8%	31,3%	100,0%
		% del total	12,2%	5,6%	17,8%
	Total	Recuento	45	45	90
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Con respecto al género, la percepción de la eficacia del equipo en las categorías suficiente y sobresaliente es mayor en el grupo de directivas (18% y 30%) que en el de directivos (12% y 11%).

Por lo contrario, en las categorías de bien y notable el porcentaje es más bajo en el grupo de directivas (21% y 30%) que en el grupo de directivos (28% y 49%).

La prueba estadística de Chi-cuadrado indicó que no existen diferencias significativas a un nivel del 5% aunque existe una tendencia a ser significativa (Chi-cuadrado=7.240; GL=3; p-valor= 0.065).

Es necesario señalar que la prueba estadística de la Chi-cuadrado, es válida y fiable porque en hay más de un 80% de casillas con frecuencias esperadas superior a 5 (solo el 12.5% tenían frecuencia esperada inferior a 5 y ninguna tenía frecuencia esperada inferior a 1).

Tabla 63
(Director) Tabla de contingencias de la titularidad según el género

		Tabla de contingencia Percepción de la eficacia del equipo * Género			
		Género		Total	
Percepción de la eficacia del equipo	Suficiente	Recuento	Femenino		Masculino
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	46,2%	53,8%	100,0%
		% del total	6,7%	7,8%	14,4%
	Bien	Recuento	7	16	23
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	30,4%	69,6%	100,0%
		% del total	7,8%	17,8%	25,6%
	Notable	Recuento	10	28	38
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	26,3%	73,7%	100,0%
		% del total	11,1%	31,1%	42,2%
	Sobresaliente	Recuento	10	6	16
		% dentro de Percepción de la eficacia del equipo	62,5%	37,5%	100,0%
		% del total	11,1%	6,7%	17,8%
	Total	Recuento	33	57	90
% dentro de Percepción de la eficacia del equipo		36,7%	63,3%	100,0%	
% del total		36,7%	63,3%	100,0%	

10. Puntaje SIMCE

Para analizar las puntuaciones de Simce según la percepción de eficacia en el caso de los directivos se utilizó una prueba estadística no paramétrica ya que la variable de puntuaciones por grupo de categoría de eficacia no sigue una distribución normal (evaluado mediante las gráficas Q-Q).

La prueba estadística no paramétrica aplicada es Kruskal-Wallis. Los resultados de comparación de las puntuaciones Simce, según la percepción de eficacia del equipo por el directivo fue Chi-cuadrado=4.048, $gl=3$ y p-valor 0.256, no encontrándose diferencias significativas en las puntuaciones SIMCE según la eficacia del equipo.

Tabla 64
 Estadístico percepciones de la eficacia, según puntuaciones Simce

SIMCE	Percepción de la eficacia del equipo	Estadístico	
Puntaje Promedio	Suficiente	Media	306.6923
		Desviación típica	7.05200
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Bien	Media	307.0000
		Desviación típica	5.49380
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Notable	Media	307.3684
		Desviación típica	6.48250
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Sobresaliente	Media	304.1250
		Desviación típica	6.24900
		Mínimo	298.00
		Máximo	315.00

11. Modelización estadística de los datos. Análisis Multivariante

11.1. Asociación de las variables de estudio con el Esfuerzo Extra

Con el objetivo de estudiar los factores asociados con el esfuerzo extra (EE según los docentes), se realizó un modelo de regresión lineal. La variable dependiente en el modelo de regresión fue el esfuerzo extra percibido por los docentes y las variables independientes del estudio fueron las siguientes: las conductas de liderazgo de MLQ-5x (IIA - LF) y diferentes factores tales como el tipo de dependencia, la descripción del líder, el género, la edad, el nivel de formación, la experiencia en docencia, la antigüedad en el cargo, el género del líder, la eficacia del equipo y la antigüedad en la institución todo ello desde la perspectiva del docente.

Las categorías de las dos últimas variables: eficacia del equipo y la antigüedad en la institución fueron reagrupadas (como fue explicado en la sección descriptiva), para evitar problemas en el proceso de la estimación causado por categorías con pocas observaciones. También se considera interacciones del tipo de titularidad y descripción del líder con las variables que caracterizan el estilo del liderazgo.

El método de selección de variables es de tipo hacia atrás o backwards. Es decir, se considera todas las variables independientes en el modelo eliminando una a una las variables que no son significativas y que tampoco interactúan como variables confusoras.

La Tabla 65 (en anexo 10, modelo completo) muestra los resultados del modelo inicial con todas las posibles variables de estudio introducidas en el modelo. Se observa que las variables para eficacia y formación son significativas, así como las variables IIA, DEA, DEP (la variable LF también está cerca al límite de ser significativo). Se observa que las interacciones de Titularidad con las variables de caracterización del estilo de liderazgo no son significativas. Por otro lado, las interacciones de Descripción del líder con las variables de IIA, CI, DEA son significativas, y algunas tienen tendencia a ser significativas, IIC y DEP.

Se procedió pues, a eliminar aquellas variables que no eran significativas para determinar el modelo de regresión lineal que mejor se ajuste a nuestros datos y que mejor describa la asociación de las variables independientes con respecto al esfuerzo extra. Así pues el modelo final determinado con las asociaciones de las variables de estudios en los valores del esfuerzo extra se presenta en la Tabla 65. La tabla contiene todas las variables significativas o variables que forman parte de una interacción significativa. Entre los factores significativos están el tipo de dependencia, nivel de formación, la eficacia, y la descripción del líder. Entre las variables de caracterización del estilo de liderazgo se encuentran IIA, CI, DEA, EI que con la excepción de EI forman parte de las interacciones significativas con la descripción del líder.

Con respecto al tipo de dependencia se observa que el valor del esfuerzo extra disminuye aproximadamente 0.1 en media en los centros concertados con respecto a instituciones públicas. También disminuye el esfuerzo extra en 0.26 o 0.28 si el nivel de formación del que evalúa es

profesor/a en educación general o licenciado/a, respectivamente, con respecto a la opinión de docentes con un nivel de formación de Master. Cuando la percepción del docente sobre la eficacia del equipo es bien, el esfuerzo extra evaluado aumenta, mientras que si la percepción del docente es suficiente entonces el esfuerzo extra disminuye con respecto a aquellos docentes que percibían la eficacia como notable o sobresaliente. Si el directivo evaluado es director/a o jefe de la unidad el valor estimado del esfuerzo extra aumenta 0.9 o 0.7, respectivamente, con respecto a la evaluación de los directivos inspectores (estos últimos suelen estar peor evaluados en el esfuerzo extra).

El esfuerzo extra aumenta en 0.378 para cada unidad que aumente la escala IIA en el caso en el que el directivo evaluado sea un inspector; sin embargo, en caso de que el directivo evaluado es un jefe de unidad técnica ésta aumenta en del siguiente modo o grado de aumento por unidad de medida de IIA: $0.698+(0.378-0.367)*1=0,709$.

Cuando el evaluado es un director/a el grado de aumento del esfuerzo extra evaluado por una unidad de medida de IIA es la siguiente: $0.901+(0.378-0.325)*1=0.954$.

El impacto de la variable EI, al esfuerzo extra es en un aumento de 0.15 por cada unidad que aumenta el EI.

Con respecto a la escala de liderazgo CI, aunque el parámetro de la variable no sea significativo de forma directa si lo es la interacción de ésta con el tipo de directivo, así pues cuando el tipo de directivo es un director/a (en lugar de un inspector) se produce un aumento en el esfuerzo extra de $0.901+(0.335-0.087)*1=1.149$ por cada unidad del

aumento de la variable CI, y cuando es el jefe de unidad técnica el aumento por cada unidad de CI es $0.698+(0.461-0.087)*1= 1.072$.

El aumento del esfuerzo extra es de un valor 0.3 para cada unidad que aumente la variable DEA si al directivo que se evalúa es un inspector. Si en lugar de ser inspector el directivo es director/a este aumento es de $0.901+(-0.369+0.301)*1=0.833$.

Si el directivo es jefe de la Unidad Técnico Pedagógico, el valor de aumento del esfuerzo extra evaluado por cada incremento de una unidad en la variable DEA es $0.698+(-0.383+0.301)*1=0.616$. A modo de ejemplo, si el directivo evaluado es un jefe de unidad técnica y si la unidad de medida de DEA aumenta en 2 entonces el cambio que se produce en el esfuerzo extra es de $0.698+(-0.383+0.301)*2= 0.534$, es decir disminuye con respecto al esfuerzo extra cuando el cambio producido es de una unidad. Así pues, por cada unidad de aumento de la escala DEA, el esfuerzo extra disminuye en 0.082 ($-0.383+0.301=-0.082$), si el caso del directivo evaluado es un jefe de unidad técnica, y disminuye en 0.068 ($-0.369+0.301=-0.068$) si el directivo es director/a.

En resumen, para estudiar el aumento o disminución del esfuerzo extra según la evaluación obtenida en las escalas de liderazgo tendremos que realizar la suma del parámetro de la escala y de la interacción correspondiente al tipo de líder que están evaluando (notar que si el tipo de líder es el inspector entonces el término de la intersección es 0 y por tanto solo estaría en la sumatoria el valor del parámetro correspondiente a la escala).

Tabla 65

Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de esfuerzo extra (EE) incluyendo todas las variables e interacciones significativas (y relevantes) asociadas al esfuerzo extra

ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS						
Variable dependiente: E sfuerzo Extra (EE)						
Parámetro	B	Error tip.	T	Sig.	95% Intervalo de confianza	
					Limite inferior	Limite superior
Intersección	1,250	0,477	2,620	0,009	0,312	2,187
Concertado (ref. Público)	-0,098	0,044	-2,239	0,026	-0,184	-0,012
Profesor/a Básica (ref. Master)	-0,275	0,106	-2,596	0,010	-0,483	-0,067
Licenciado (ref. Master)	-0,255	0,105	-2,436	0,015	-0,461	-0,049
Suficiente (Not./Sob.)	-0,218	0,090	-2,416	0,016	-0,395	-0,041
Bien (Not./Sob.)	0,318	0,049	6,531	0,000	0,222	0,414
Director/a (ref. Inspector)	0,901	0,527	1,708	0,088	-0,136	1,937
Jefe de Unidad Técnica (ref. Inspector)	0,698	0,539	1,295	0,196	-0,361	1,757
IIA	0,378	0,100	3,798	0,000	0,182	0,574
EI	0,149	0,053	2,822	0,005	0,045	0,252
CI	-0,087	0,143	-,607	0,544	-0,367	0,194
DEA	0,301	0,105	2,862	0,004	0,094	0,507
Director/a * IIA (ref. Inspector)	-0,325	0,117	-2,782	0,006	-0,554	-0,095
Jefe de Unidad Técnica * IIA (ref. Inspector)	-0,367	0,124	-2,957	0,003	-0,611	-0,123
Director/a * CI (ref. Inspector)	0,335	0,149	2,251	0,025	0,042	0,627
Jefe de Unidad Técnica * CI (ref. Inspector)	0,461	0,154	2,994	0,003	0,158	0,764
Director/a * DEA (ref. Inspector)	-0,369	0,118	-3,142	0,002	-0,601	-0,138
Jefe de Unidad Técnica * DEA (ref. Inspector)	-0,383	0,129	-2,983	0,003	-0,636	-0,131

11.2. Asociación de las diferentes variables de estudio con la Efectividad

Con el objetivo de estudiar los factores asociados con la efectividad (E según los docentes), se realizó un modelo de regresión lineal. La variable dependiente en el modelo de regresión fue la eficacia percibida por los docentes y las variables independientes del estudio fueron las siguientes: los estilo de liderazgo (IIA-LF) y diferentes factores tales como el tipo de dependencia, la descripción del líder, el género, la edad, el nivel de formación, la experiencia in docencia, la antigüedad en el cargo, el género del líder, la eficacia del equipo y la antigüedad en la institución todo ello desde la perspectiva del docente.

Las categorías de las dos últimas variables: eficacia del equipo y la antigüedad en la institución fueron reagrupadas (como ha explicado en la sección descriptiva) para evitar problemas en el proceso de la estimación causado por categorías con pocas observaciones. También se considera interacciones del tipo de titularidad y descripción del líder con las variables que caracterizan el estilo del liderazgo.

El método de selección de variables es de tipo hacia atrás o backwards, tal y como se describió en la sección de metodología. Es decir, se considera todas las variables independientes en el modelo eliminando una a una las variables que no son significativas y que tampoco interactúan como variables confusoras.

La Tabla 66 (ver anexo 11, modelo completo) muestras los resultados del modelo inicial con todas las posibles variables de estudio introducidas en el modelo. Se observó que en el modelo inicial, que la eficacia, el

género del docente y el género del director tienen impacto significativo en explicar la variable dependiente. Entre las variables que caracterizan el estilo de liderazgo se encuentran IIA, IIC, MI y DEP significativas a un nivel de 5%. La interacción de tipo de dependencia con DEP influye sobre la variable dependiente efectividad de forma significativa, así como interacciones del factor descripción del líder con las variables IIA, IIC, MI, RC y DEP. La interacción de descripción del líder con CI no es significativa pero tiene tendencia a ello.

Una vez eliminada las variables no significativas según el método de selección empleado y descrito anteriormente, se procedió a interpretar el modelo final que mejor explica la eficacia del líder según los docentes. De este modo se comprobó el efecto de cada una de las variables independientes y su asociación a la efectividad. Dicho modelo estadístico con los resultados se presentan en la siguiente tabla (modelo final dado en Tabla 66). Entre los factores significativos están el tipo de titularidad, la eficacia del equipo y la descripción del líder. Entre las variables que caracterizan el estilo de liderazgo se encuentran IIA, IIC, MI, CI, EI, RC, y DEP que a excepción de EI forman parte de interacciones significativas con la descripción del líder.

La evaluación de la efectividad en instituciones concertadas (Particulares Subvencionada), aumenta en 0.18 con respecto a la evaluación de directivos en instituciones públicas. Cada aumento en una unidad en la escala IIA se traduce a un aumento de la efectividad del líder en 0.174 independientemente del tipo de líder evaluado y la institución a la que pertenezca (ya que no se encontró significativa ninguna de dichas interacciones). Un aumento en una unidad en la

escala IIC resulta en un aumento de la efectividad del líder en 0.38 si el directivo es un inspector, aunque el valor de este cambio se disminuye si el directivo es Director/a en un 0.12, y si es Jefe de unidad técnica se disminuye en 0.5 por unidad de incremento de la escala IIC, es decir a mayor escala de IIC menor será la escala de efectividad, si el líder evaluado es jefe o directivo en comparación con un inspector.

La efectividad aumenta en 0.25 con un incremento de una unidad de la escala MI si el directivo es inspector; en cambio la efectividad disminuye en $(0.245-0.546) = -0.301$ por unidad de aumento en la escala MI si el directivo sea Jefe de unidad técnica. Si el directivo fuese un directo no se encuentra cambio significativo en la efectividad en función de la escala MI con respecto a la del inspector.

Por cada aumento en la escala EI de una unidad la escala de efectividad aumenta en 0.14 independientemente del tipo de directivo evaluado. De igual modo, por cada aumento de la escala CI se produce un incremento en la efectividad de 0.31.

Con respecto a la variable RC, si el directivo es inspector por cada aumento de una unidad en la escala RC se produce una disminución de la efectividad en 0.23 puntos, por lo contrario si el directivo es un director/a la eficacia aumenta en $(-0.233+0.350) = 0.117$ por unidad de aumento de RC. Si el directivo es jefe de unidad entonces el aumento en la efectividad por unidad de incremento de RC es $(-0.233+0.677) = 0.444$.

Un aumento de una unidad en la escala DEP disminuye la efectividad en un valor de 0.54 si el directivo es inspector y el tipo de titularidad sea

municipal. Si en lugar de municipal el tipo de titularidad es particular subvencionado, el valor se disminuye en 0.16, indicando que los inspectores en instituciones de titularidad particular disminuyen su efectividad en 0.16 por unidad de aumento DEP con respecto a los inspectores en instituciones de titularidad pública. Por otro lado, si en lugar de ser inspector el directivo es director/a un aumento en la escala DEP resulta en un aumento de la efectividad en un valor de 0.68, y si el directivo es jefe de unidad técnica el aumento de la efectividad por unidad de la escala DEP incrementada es 0.47.

Tabla 66

Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de efectividad (E) incluyendo todas las variables e interacciones significativas (y relevantes) asociadas con la efectividad

ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS						
Variable dependiente: Eficacia (E)						
Parámetro	B	Error tip.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Intersección	0,255	0,822	0,310	0,756	-1,361	1,872
Concertado (ref. Público)	0,177	0,084	2,101	0,036	0,011	0,342
Director/a (ref. Inspector)	-1,377	0,904	-1,524	0,128	-3,154	0,399
Jefe de Unidad Técnica (ref. inspector)	1,270	0,929	1,367	0,172	-0,556	3,096
IIA	0,174	0,047	3,743	0,000	0,083	0,266
IIC	0,376	0,143	2,626	0,009	0,095	0,657
MI	0,245	0,106	2,305	0,022	0,036	0,455
EI	0,140	0,054	2,607	0,009	0,035	0,246
CI	0,305	0,047	6,456	0,000	0,212	0,398
RC	-0,233	0,114	-2,040	0,042	-0,458	-0,009
DEP	-0,536	0,087	-6,142	0,000	-0,708	-0,365
Concertado * DEP (ref. Público)	-0,160	0,068	-2,333	0,020	-0,294	-0,025
Director/a * IIC (ref. Inspector)	-0,117	0,174	-0,674	0,500	-0,460	0,225
Jefe de Unidad Técnica * IIC (ref. Inspector)	-0,503	0,172	-2,923	0,004	-0,841	-0,165
Director/a * MI (ref. Inspector)	0,020	0,134	0,149	0,882	-0,244	0,284
Jefe de Unidad Técnica * MI (ref. Inspector)	-0,546	0,141	-3,881	0,000	-0,823	-0,270
Director/a * RC (ref. Inspector)	0,350	0,130	2,694	0,007	0,095	0,605
Jefe de Unidad Técnica * RC (ref. Inspector)	0,677	0,134	5,073	0,000	0,415	0,940
Director/a * DEP (ref. Inspector)	0,675	0,096	6,992	0,000	0,485	0,864
Jefe de Unidad Técnica * DEP (ref. Inspector)	0,466	0,102	4,578	0,000	0,266	0,666

11.3. Asociación de las variables de estudio con la Satisfacción

Aunque en teoría la variable satisfacción (S) es continua, en este caso solo cuenta con tres valores distintos. Por esa razón se analiza las variables que influyen en la satisfacción (S) mediante de un modelo de regresión ordinal logístico. Dicho modelo es un modelo de regresión donde la variable dependiente se analizó por categorías de respuestas.

El número de las variables independientes y las combinaciones de categorías de éstas son demasiada con respecto al tamaño de muestral en cada una de las categorías de observación de la variable dependiente de satisfacción para estudiar un modelo completo inicialmente y luego ir reduciendo (como hemos hecho en los dos casos anteriores). Es decir existirían demasiadas combinaciones de categorías de respuestas por categorías de variables independientes con pocas observaciones para hacer estimaciones que puedan considerarse como fiables. Por lo tanto, el modelo utilizado en la selección de variables asociadas a la satisfacción, es diferente a los anteriores propuestos.

En particular y por el motivo mencionada anteriormente se recodifican ciertas categorías con pocas observaciones para poder tener casos suficientes en combinaciones de estas con la variable dependiente de satisfacción. Así pues en el caso de edad se agruparon las primeras dos y las últimas dos categorías.

La nueva variable de edad se reduce a dos categorías: la primera incluye todos los casos con edades dentro de 25 a 46 años, la segunda consiste en todos los casos con edad de 47 años o más. La recodificación en la

variable nivel de formación consiste en unir las dos últimas categorías de licenciatura en educación y master en educación.

La variable experiencia en docencia esta recodificada uniendo las dos primeras categorías y las últimas dos categorías; de ese modo, la nueva variable experiencia en docencia tiene tres categorías (1 a 10 años; 11 a 15 años; más de 16 años).

Con respecto a la variable antigüedad en el cargo, se unificaron las dos últimas categorías en una única categoría que contiene todas las observaciones con 8 o más años de experiencia. En caso de la variable de antigüedad en el cargo, se unen las tres últimas categorías formando la nueva categoría con todas las observaciones de once años o más. Para la eficacia del equipo se reagrupan las dos últimas categorías de notable y sobresaliente en una sola categoría.

Con respecto al método de selección de variables que se encuentran en el modelo estadístico aplicado, se empezó con una variable independiente que fuese significativa, y luego se va añadiendo una a una, todas aquellas que sean significativas, es decir, es un método de introducción de variables o stepwise.

De ese modo al modelo se le añadieron una a una las variables que son significativas, comprobando el cambio de introducción o exclusión de una variable no produzca confusión en las otras variables independientes ya introducidas en el modelo. El proceso de añadir una nueva variable significativa y eliminar todas las variables de más que no

sean significativas, se repite hasta que no haya ninguna variable más de estudio, y que todas variables dentro del modelo sean significativas.

La selección de variables se realizó manualmente, de este manera, se puede observar el impacto de cada una variable y su importancia para explicar la variable dependiente dentro de diferentes combinaciones de variables independientes. Esta forma de seleccionar variables permite incluir variables que tengan importancia general para explicar la variable dependiente de manera que no solo sigue como criterio de importancia una simple regla basada en un nivel significativo pre-establecido.

Al igual que en modelos anteriores, se comprobó la bondad de ajuste del modelo y que los supuestos de partida se cumpliesen así como que el modelo propuesta tuviese un buen ajuste.

La prueba de líneas paralelas no es significativa, confirma que uno de los supuestos básicos de este modelo se cumple y por tanto el modelo estadístico seleccionado es apropiado.

La siguiente tabla resumen la cantidad de observaciones utilizada en el modelo final y el porcentaje de estas por categoría de las variables independientes.

Tabla 67

Modelo final que mejor explica la satisfacción de los docentes en función del resto de variables independientes estudiadas

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	Porcentaje marginal
Satisfacción	3.00	201	42.6%
	3.50	43	9.1%
	4.00	228	48.3%
Descripción del liderazgo de:	Director/a	198	41.9%
	Jefe de Unidad Técnica	176	37.3%
	Inspector	98	20.8%
(Recod.) Antigüedad en el cargo	1 a 3 años	228	48.3%
	4 a 7 años	182	38.6%
	mas de 8 años	62	13.1%
(Recod.)Percepción de la eficacia del equipo	Suficiente	41	8.7%
	Bien	232	49.2%
	Notable o Sobresaliente	199	42.2%
Válidos		472	100.0%
Perdidos		0	
Total		472	

En la Tabla 68, se encuentran las estimaciones del modelo final para la satisfacción (S) como variable dependiente. Las variables que tienen un impacto significativo son la descripción del liderazgo, la antigüedad en el cargo y la percepción de la eficacia del equipo, así como la variable que describe el estilo de liderazgo Laissez-faire.

Aunque la variable DEP, no es significativa al nivel de significación del 5%, se ha incluido en el modelo porque tiene tendencia a serlo y actúa de confusora durante el proceso de selección de variables lo que indica una alta relevancia de dicha escala en la satisfacción del docente.

Tabla 68

Estimaciones del modelo final de regresión lineal para la variable dependiente de Satisfacción (S)

		Estimaciones de los parámetros						
		Estimación	Error tip.	Wald	gl	Sig.	95% Intervalo de confianza	
							Limite inferior	Limite superior
Umbral	[S = 3.00]	-0.231	0.405	0.324	1	0.569	-1.025	0.564
	[S = 3.50]	0.167	0.405	0.170	1	0.680	-0.627	0.962
	Director/a	0.824	0.274	9.038	1	0.003	0.287	1.360
Ubicación	Jefe de Unidad Técnica	0.426	0.276	2.388	1	0.122	-0.114	0.967
	Inspector	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	1 a 3 años	-0.635	0.291	4.741	1	0.029	-1.206	-0.063
	4 a 7 años	0.139	0.302	0.212	1	0.645	-0.453	0.732
	mas de 8 años	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	Suficiente	1.461	0.400	13.342	1	0.000	0.677	2.245
	Bien	0.638	0.198	10.385	1	0.001	0.250	1.026
	Notable o Sobresaliente	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	DEP	-0.253	0.151	2.809	1	0.094	-0.549	0.043
	LF	-0.418	0.167	6.283	1	0.012	-0.745	-0.091

Cuando interpretamos la tabla de resultados de parámetros procedente de regresión logística ordinal, un resultado positivo en el parámetro indicó una mayor probabilidad de que ocurra una categoría más alta en la variable dependiente para la categoría de la variable independiente estudiada con respecto a la de referencia. Así pues, en nuestro caso se puede concluir que un director/a tiene mayor probabilidad de obtener un valor mayor en la escala de satisfacción que un jefe de unidad y un inspector.

De igual modo el jefe de unidad tiene también mayor probabilidad de obtener mejores resultados de satisfacción que un inspector. Por lo contrario el llevar en el cargo 3 o menos años de antigüedad es un indicador de menor satisfacción que aquellos que llevan en su cargo 4 o más años de antigüedad.

Cuando evaluamos la satisfacción en función de la variable de eficacia del equipo se observa que a mayor eficacia del equipo, menor satisfacción, es decir con una eficacia de suficiente se obtiene una mayor satisfacción. Un aumento en la escala de Laissez-faire disminuye la satisfacción del docente de manera significativa.

12. Comparación de resultados de nuestro estudio con los publicados

En esta apartado del estudio, surge la inquietud en comparar los resultados del MLQ-5x obtenido en esta investigación, con resultados publicado por Mind Garden Inc. En la Tabla 69, se encuentra el tamaño de la muestra, la media y la desviación típica de ambos análisis.

Se puede observar que los valores de las puntuaciones en este estudio son mayores, en todas las escalas, que los publicados anteriormente por Mind Garden Inc. Para comprobar si dichas diferencias en las puntuaciones de las escalas de los estudios son significativas se aplicó la prueba T para medias de muestras independientes con varianzas diferentes. Los resultados de la prueba también se encuentran en Tabla 69.

A excepción de la variable DEP, todas las demás escalas tienen medias significativamente diferentes a un nivel de significación del 5%. Hemos mencionado que en el caso de satisfacción (S) hay indicaciones de que la variable no sigue una distribución normal.

Por otro lado, de los estudios publicados por Mind Garden Inc (ver en anexo 12), no proporciona datos completos, sino solo las estadísticas descriptivas que se muestran en la tabla de sus resultados lo que no permitió aplicar pruebas no paramétricas que dependen del rango de los valores observados (necesitaríamos más información y la base de datos para poder realizar pruebas no paramétricas). Por eso, y aunque el t-test sea una prueba estadística que es robusta cuando los datos se alejan un poco de la normalidad, se recomienda interpretar los resultados de la variable satisfacción con precaución debido a la poca fiabilidad del test por falta de normalidad en los datos).

Tabla 69
Comparación de medidas por Mind Garden Inc. Y esta investigación

Comparación de mediadas									
MLQ	N Estudio	N Publicación	Media Estudio	Media Publicación	Desviación Típica Estudio	Desviación Típica Publicación	Gl	T-test	P-valor
IIA	472	27285	3,286	2,940	0,541	0,760	504	13,661	0,000
IIC	472	27285	3,778	2,770	0,383	0,720	530	55,413	0,000
MI	472	27285	3,638	2,920	0,454	0,760	518	33,571	0,000
EI	472	27285	3,296	2,780	0,494	0,710	505	22,291	0,000
CI	472	27285	3,162	2,850	0,591	0,780	500	11,287	0,000
RC	472	27285	3,138	2,870	0,550	0,700	498	10,431	0,000
DEA	472	27285	2,556	1,670	0,548	0,880	514	34,401	0,000
DEP	472	27285	1,054	1,030	0,638	0,750	494	0,808	0.42
LF	472	27285	0,812	0,650	0,562	0,670	494	6,186	0,000
EE	472	27285	3,277	2,740	0,559	0,860	510	20,465	0,000
E	472	27285	3,318	3,070	0,614	0,720	494	8,666	0,000
S	472	27285	3,529	3,080	0,476	0,830	522	19,944	0,000

Tamaño de muestra (N), media y desviación típica (DT) de los datos del estudio, y también para los publicados por Mind Garden Inc (-Publ); la estadística de T-test para varianzas distintas (T-test), los grados de libertad (gl) y el p-valor de la prueba.

13. Resultados cualitativos

A continuación nos centraremos en los datos cualitativos del proceso de investigación. El estudio fenomenológico desarrollado, describe las experiencias de los individuos acerca del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar en Chile, respecto a las áreas Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y Resultados.

Las características particulares del diseño de una investigación cualitativa, nos lleva a considerar flexibilidad respecto del diseño inicial, ya que surgen nuevos elementos dentro del diseño, en función de los hallazgos derivados de los análisis de datos, así como, la posibilidad de modificar respecto al volumen y calidad de la información.

Desde la perspectiva cualitativa se utilizaron técnicas de generación y recolección de información pertinentes al contexto de estudio. Por tanto, la organización y reducción de la información recopilada mediante las entrevistas, fueron transcritas al software *ATLAS ti*, que permite el tratamiento de datos textuales, luego transformados en mapas o *mapping* un trabajo de cartografía social (Schwartz y Jacobs, 1984). En el caso de aquellos datos que no fueron contemplados en el diseño inicial, credo religioso, actividades deportivas, artísticas y salidas pedagógicas, transformados en frecuencia para ser representados mediante gráficas.

La realización de una entrevista semiestructurada, nos permitió la preparación anticipada de lo que se quiere investigar, realizar un encadenamiento de los temas abordados a partir de las propias

respuestas de los docentes (tanto, líderes como seguidores), que en palabras de Quintana (2006), contempla cuatro aspectos:

- Asegurar cubrir los temas a investigar, en el mismo orden a todos los participantes, para preservar el contexto conversacional de cada entrevista.
- Cuidar el itinerario y mantener la distancia profesional con el entrevistado.
- Establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso.
- Prestar toda la atención al testimonio del entrevistado.

Desde una perspectiva teórica del muestreo cualitativo (Strauss y Corbín, 2002), se optó por un muestreo abierto, asociado a una codificación abierta, ya que la selección es fortuita, sujeta a la disposición y el tiempo que manifestaron los docentes y el interés por participar en un muestreo “in situ”.

Sí bien, el tamaño de la muestra se consideró como suficiente, hasta alcanzar el punto de saturación de las categorías de análisis, de acuerdo a la longitud y diversidad de los datos obtenidos, que dada la homogeneidad, se alcanzó en la entrevista diez y seis, sin embargo, se optó por incorporar a la totalidad de los participantes voluntarios, siete directivo y diez y siete docentes de aula. La distribución de los participantes es la siguiente:

Tabla 70

Distribución de muestra cualitativa

REGIÓN	TITULARIDAD	CARGO	N
VI	Público	- Directivo	1
		- Docente	3
	Concertado	- Directivo	3
		- Docente	5
VII	Público	- Directivo	2
		- Docente	5
	Concertado	- Directivo	1
		- Docente	4
TOTAL		- Directivos	7
		- Docentes	17

Si bien, el diseño inicial, se contempló como análisis y resultados de los datos cualitativos la elaboración de mapas conceptuales, producto del análisis realizado a las entrevistas aunado al acceso de material en los centros, nos permitió la elaboración de éste trabajo complementario que se desglosará mediante el registro de evidencia recopilada de prácticas de gestión de la calidad escolar y el desarrollo de las preguntas a través de la exposición de esquemas organizados como guía mediante categorías tipificadas para este estudio.

13.1. El proceso de construcción de categorías

Una vez culminado el trabajo de campo, se procedió a identificar y elaborar un sistema de categorías, proceso de interacción que requiere una permanente examinación y análisis de la calidad de las relaciones entre las categorías identificadas. El proceso se desarrolló en tres etapas:

- *Primer nivel de categorización.* Se inicia en la fase exploratoria, en la cual aparece un primer tipo de categoría eminentemente descriptiva (Quintana, 2006).
- *Segundo nivel de categorización.* Como resultados de la etapa anterior, se procede a la organización de las categorías iniciales, para establecer relaciones entre las mismas. Si bien, la estructura del estudio está definida por identificar las prácticas realizadas en los centros educativos, dichas prácticas se extraen del Modelo de la Gestión de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE. Por lo tanto, la segunda fase se concretó la relación entre las categorías del modelo, más las categorías del Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza.
- *Tercer nivel de categorización.* Posterior al análisis y la triangulación, de los datos informados por los entrevistados, se estableció la organización selectiva del material hermenéutico.

Una vez que fueron elaboradas las categorías y subcategorías, como se observa en la tabla 71. Se procedió a definición de las mismas a partir de los modelos que rigen el sistema educativo chileno.

Tabla 71
Sistema de categorías cualitativas

SISTEMA DE CATEGORÍAS			
Código	Categorías	Subcategoría	Definición de subcategoría
LID	Liderazgo	Visión Estratégica y Planificación	Acciones que favorecen el logro de los objetivos Institucionales, misión y visión.
		Conducción	Prácticas del director y equipo directivo, que favorecen la coordinación de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos Institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
		Alianzas Estratégicas	Acciones que permiten asegurar la articulación los miembros de la comunidad educativa con organizaciones del entorno para contribuir al logro de los Objetivos y Metas Institucionales
		Información y Análisis	Acciones que permitan generar y analizar información útil para la evaluación del centro escolar, toma de decisiones y rendición de cuenta pública
G-C	Gestión curricular	Organización Curricular	Acciones orientadas a la coherencia de la propuesta curricular y el PEI, ambos articulados en el Marco Curricular acorde a las necesidades formativas de los estudiantes
		Preparación de la enseñanza	Prácticas que permitan asegurar a la organización educativa el análisis y evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje para la implementación
		Acción Docente en el Aula	Asegurar la implementación curricular, mediante la concreción eficaz en el aula a través del proceso de enseñanza - aprendizaje.
		Evaluación de la implementación Curricular	Prácticas del centro educativo que permiten determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.
C-E	Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Convivencia Escolar	Prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los miembros de la comunidad educativa en función del PEI.
		Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes	Prácticas del centro escolar que permiten contribuir al desarrollo cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.
REC	Recursos	Recursos Humanos	Acciones del centro escolar que asegure el desarrollo profesional de los docentes y para docentes en coherencia con el PEI.
		Recursos Financieros, materiales y Tecnológicos	Prácticas que aseguran el uso eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI.

Además, incorporamos otros antecedentes que resultaron complementarios para el análisis cualitativo de los datos (que en algunos centros fueron facilitados como: Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Mejoramiento Educativo y Reglamento de Convivencia Escolar), que serán analizados mediante mapas conceptuales y tablas, de reconocimiento de prácticas realizadas por los centros educativos.

Para los centros educativos, El Plan de Mejoramiento Educativo es un instrumento que organiza la planificación estratégica, comprometiendo metas de aprendizaje y describiendo las acciones que se desplegarán para su logro. Para alcanzar los objetivos y acciones contemplados en el PME, es importante identificar las necesidades de apoyo técnico pedagógico y generar compromisos compartidos. Nuestro estudio nos indica que los centros diseñan, someten a consenso por todos los miembros del centro educativo; desde los docentes y asistentes, para que luego sea de conocimiento de la organización de los padres y apoderados; los delegados de cada curso, de forma que los estudiantes estén informados y finalmente es enviado al sostenedor para sancionar su aprobación. En el caso de los centros públicos, es enviado al jefe del departamento de educación regional y su equipo de asesores técnicos.

El Proyecto Educativo Institucional, establece las estrategias, las metodologías y enfoque orientador de los centros educativos, define las metas de mejoramiento, toma decisiones pedagógicas y curriculares manifiesta la misión y la visión del centro, es un proyecto que involucra a toda la comunidad educativa. Al establecer una comparativa entre el

modelo de calidad para la educación chilena SACGE, se puede observar que contempla los mismos componentes o áreas de MBD y MBE. Y que, hemos considerado que mediante nuestra entrevista, se intentó identificar la aplicación de los modelos y cómo éstos influyen en el quehacer educativo, tanto en los líderes (7 directivos) y en los colaboradores (17 docentes de aula).

A continuación damos paso a la exposición de los resultados credo religioso, actividades deportivas, actividades recreativas.

Posteriormente se procede al análisis de los resultados situacionales de los centros, por cada una de las categorías.

13.2. Credo religioso en los centros educativos

Es el caso de Religión como asignatura, en Chile la normativa legal señala que los centros de educación pública son laicos, sin embargo, cuentan con la libertad de incorporar algún credo en su curriculum, que se manifiesta a través de su Proyecto Educativo Institucional PEI.

En los últimos años, se ha incorporado nuevos conceptos que la escuela ha hecho de suyo propio, donde la comprensión de los mismos queda a criterio del centro y su identidad, como es el caso de educar a los estudiantes de forma integral, asumiendo las características del contexto y de las familias y entre ellos el credo religioso. Dicha labor corresponde al profesor de religión. Si bien, desde la Colonia a la actualidad ha predominado la presencia del catolicismo, en la última década se ha observado un incremento progresivo en la incorporación de nuevos credos en la realidad nacional, con un avance significativo de las corrientes Protestantes con un 13%, de tal modo que:

“los establecimientos educacionales del Estado; los municipalizados y colegios no confesionales deberán ofrecer a los alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y que cuenten con sus planes y programas aprobados por el Ministerio de Educación” (Instituto Nacional de Estadística, 2013, Artículo 4).

Los docentes informan que en la actualidad, durante los procesos de matrícula de los estudiantes, los padres constatan y por tanto, solicitan a la escuela dejar por escrito el credo religioso, en el caso de Evangélicos (protestante). Lo que no suele suceder con otros credos.

Entrevistada 13:

“Claro...nos encontramos con cada historia!...por ejemplo, una apoderada me dijo – ¡Oiga profe!, a quién debo avisar que a mi hijo no le pueden hacerle clases de religión católica, mmm... ¡Sí!, además yo sé por otros apoderados que en la escuela reciben alumnos evangélicos”.

Entrevistada 5:

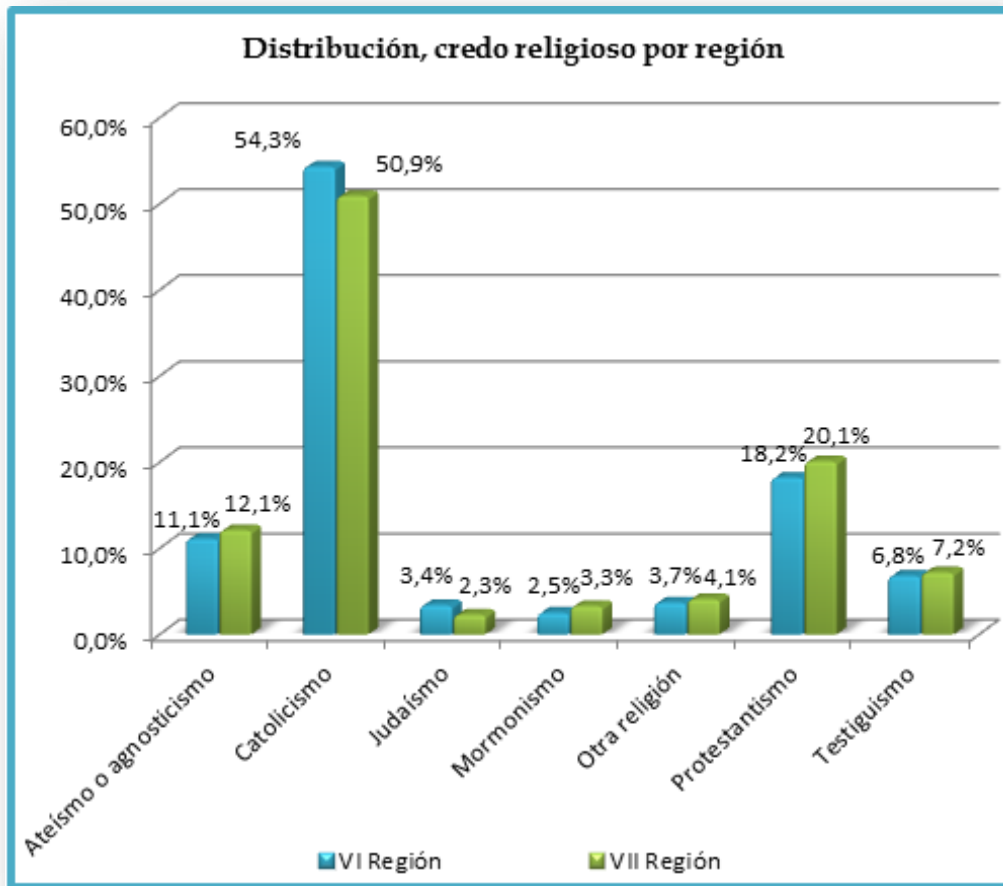
“Mira, el colegio no discrimina, aunque nosotros en nuestro ideario en esencia somos católicos, pero por nuestros resultados es tanto lo que ha llegado de alumnos evangélicos, que hemos tenido que contratar una profesora evangélica para que le pueda dar a los niños la asignatura de religión...y esto hace...no más de 4 años que cada vez son más, los que al matricularse te avisan que son evangélico, lo bueno es que son niños muy tranquilos y disciplinados”

Los directivos (3 entrevistados), señalan que han tenido que delinear una estrategia consensuada en los consejos de profesores (claustro), para estar preparados frente a las familias que adoptan una postura, a veces obstinada o impositiva, frente a los requerimientos que como familia le exigen a los centros educativos.

Entrevistado 21:

“Sí... aunque a veces hemos tenido conflictos con algunas apoderadas...y uno, ahí no sabe qué hacer, porque la Ley es clara, es legal impartir clases de religión de cualquier denominación, mientras que no atente con la moral y las buenas costumbres y sí la escuela tiene profesor o bien recursos para contratarlo, nosotros como escuela municipal, gracias a SEP contratamos a una profesora para los alumnos evangélicos, además de la católica, así que ya entregamos atención para las dos”.

Además de lo antes expuesto, en el presente estudio debemos mencionar que la incorporación de nuevos credos en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado, representa la diversidad de credos, que por un periodo amplio en la historia chilena ha estado ligado primordialmente a una educación Católica. Esta situación ha contribuido a la incorporación de profesionales con otra visión y metodologías aquellos, en algunos casos conlleva a la reformulación del PEI, para adecuarlo a las necesidades contextuales. Primordialmente a razón de los padres y apoderados que han manifestado su visión a través de sus creencias y solicitan reconocimiento y fortalecer dicha visión. La siguiente gráfica (25), exhibe la distribución de credo religioso en las dos regiones en estudio.



Gráfica 25: Distribución de religión en las VI y VII Región.

13.3. Actividades deportivas en los centros educativos

En cuanto a las actividades deportivas, nuestros hallazgos nos indican que en la gran mayoría de los centros educativos, el deporte es considerado fundamental para el desarrollo de las habilidades motoras y finas en los niños y como una forma de socialización en los jóvenes, pero además como una adecuada utilización del tiempo libre. La representación gráfica (26), nos indicó con claridad que el predominio por la actividad deportiva fútbol, se mantiene en ambas regiones en la VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins se registra con un 26,4% y en la VII Región del Maule con un 27,2%. Entre los valores porcentuales

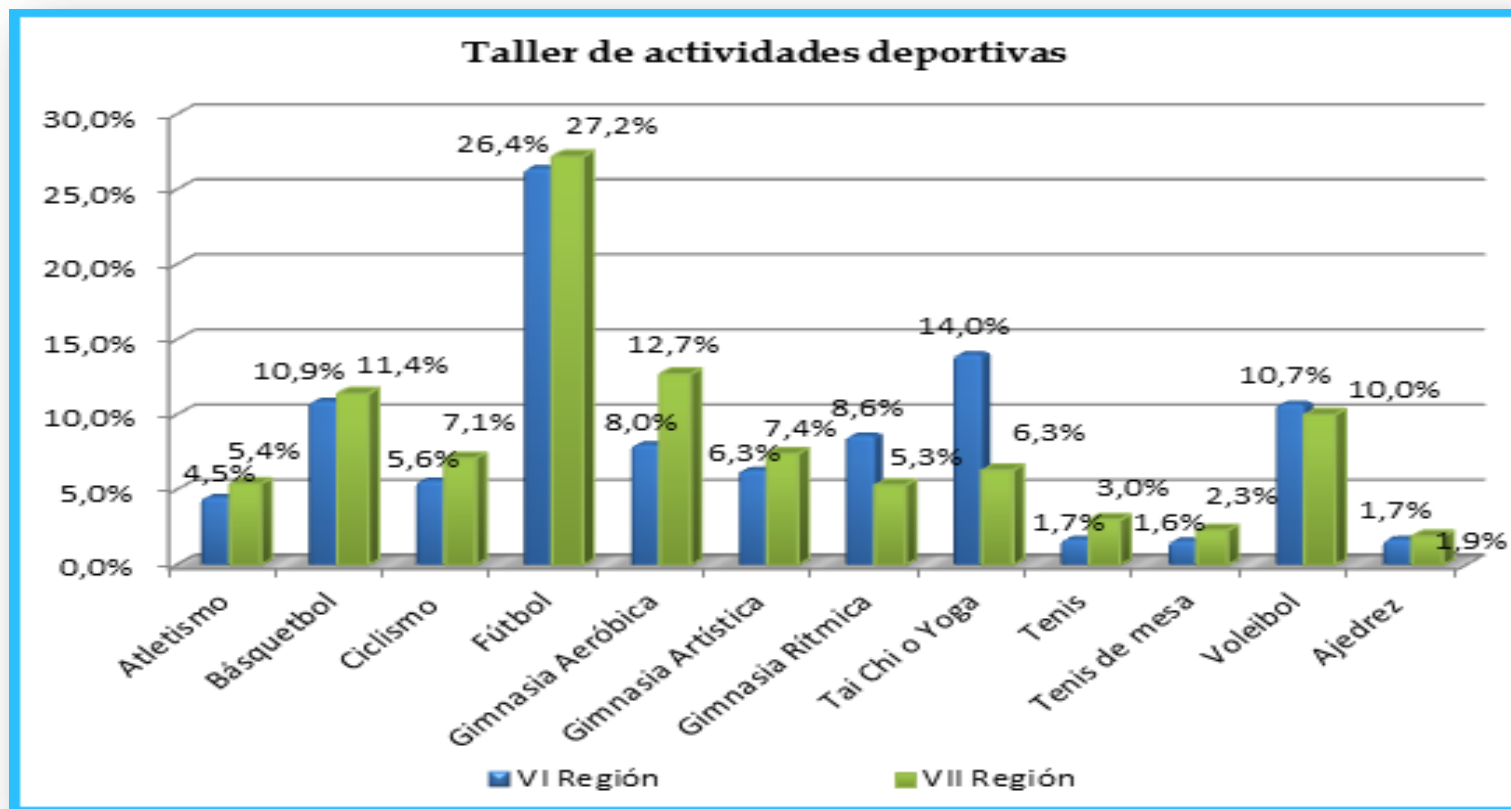
10 y 14, encontramos que los estudiantes prefieren inscribirse en actividades como: Básquetbol, Gimnasia aeróbica, Vóleibol y Tai-chi o Yoga, lo que ha causado curiosidad por los centros el creciente interés del estudiantado por éstas prácticas, que atribuyen a las prácticas de los padres o a las tendencias de la moda. Independiente de los datos obtenidos, los resultados no lograron ser contrastados con antecedentes nacionales, ya que la identificación de prácticas deportivas en Chile, se limita sólo aquellas infraestructuras deportivas habilitadas por a nivel gubernamental, y no determina las prácticas a nivel micro, que corresponde a los centros escolares.

Entrevistada 4:

“Para nosotros es muy importante ofrecer una educación de calidad... hay que fomentar y estimular el deporte, la recreación y actividades artísticas...los niños tienen que aprender a utilizar de manera adecuada su tiempo... además es una instancia de promoción social...pero los niños a veces piensan que deporte ¡Sólo es pelota...! (ríe)”.

Entrevistado 7:

“Personalmente, me encanta hacer educación física con los niños, nos reímos jugamos y es así como aprenden con la recreación formas personas capaces de correr, saltar, escalar, participar en juegos colectivos... desarrollas también la coordinación neuro-motriz y son capaces de realizar trabajo en equipo... competir con lealtad etc...además la escuela a fin de año, normalmente premiamos a los alumnos destacados en actividades extra programáticas (deportivas, folclor, eventos especiales, proyectos y otros)”.



Gráfica 26: Distribución de actividades deportivas en las VI y VII Región.

13.4. Actividades recreativas en los centros educativos

Tanto los centros concertados o públicos, ofrecen actividades recreativas, que denominan taller. Es una oferta que realizan a la comunidad, los padres y apoderados, con dos objetivos: en primer lugar, realizar acciones formativas junto a los estudiantes de forma lúdica, para desarrollar sus habilidades e inquietudes desde las artes, hasta las ciencias y las acciones sociales. El segundo objetivo, es una oferta publicitaria que los centros utilizan para la captación de matrícula, que en el caso de los centros concertados o privados, los resultados obtenidos por los talleres son presentados mediante el periódico de la región y la televisión.

La incorporación en los últimos diez años de los estudiantes, por los talleres de ciencia y tecnología se han incrementado (de acuerdo a lo informado por docentes o directivos), lo que se atribuye al desarrollo de la Feria Científica, que selecciona los mejores proyectos de cada región, dando prioridad a la innovación, el reciclaje y la sustentabilidad. Los estudiantes y el docente a cargo a su vez, reciben el reconocimiento del centro y de sus compañeros, junto a premios que se constituyen en viajes al extranjero a conocer laboratorios, museos o centros de investigación. Como se aprecia en la siguiente gráfica, en los 30 centros educativos que contempla nuestro estudio, el 17,9% y el 19,3% de la VI y VII región respectivamente, sus estudiantes se han inscrito o participado en talleres de ciencia y tecnología.

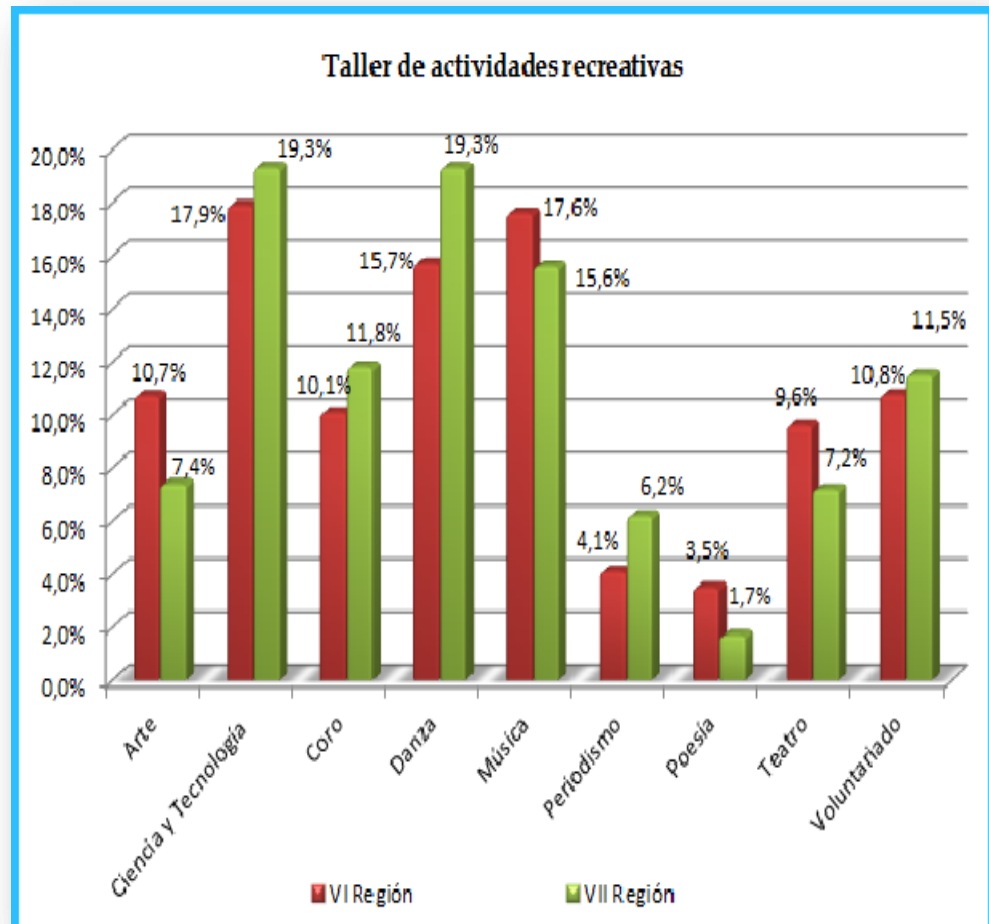
La segunda mayor predilección de los estudiantes, es la realización de actividades como la danza con 15,7% en la VI región y 19,3% en las VII región, que como se aprecia comparte igual porcentaje con los talleres

en ciencia. A los docentes y a los directivos, señalan con preocupación la falta de interés del estudiantado por talleres de poesía con 1,7% en la Región del Maule, lo que en base a sus experiencias, era una actividad a la que concurrían un número importante de estudiantes, pero con el transcurso de los años han observado cada vez, una menor participación.

Una actividad que se ha incorporado hace poco tiempo en la oferta de talleres es el voluntariado, con un 10,8% en los centros de la VI región y con un 11,5% en la VII región, si bien los centros realizaban acciones sociales, quedaba a criterio de los centros educativos católicos o de las motivaciones del docente por incorporarlas en su propuesta anual de trabajo con los estudiantes. Sin embargo, hoy los talleres y la fundamentación de los mismos, debe estar contemplada en el PEI, debe ser coherente con la visión y misión del centro junto a los fines que persigue.

Entrevistada 8:

“Cuando yo converso con los colegas, vemos lo mismo... ya nadie quiere anotarse en los talleres de poesía, lo que también provoca, que los profes de lenguaje cada año, cuando vemos la oferta y ¿Quién lo realizará?... ¡Uf, cuesta!, sobre todo si hay dos o tres alumnos anotados...yo recuerdo antes teníamos muchos niños interesados... ¡No sé qué pasa!... Me pregunto si, ¿Fallamos nosotros, como escuela...? O son los nuevos tiempos y los intereses de los niños cambió...”



Gráfica 27: Distribución de actividades recreativas, según región.

13.5. Resultado situacional de las prácticas de gestión de la calidad escolar

A través de la recopilación de información que permite fundamentar y valorar las prácticas de gestión y los resultados de los centros educativos, en base a la evidencia y medios de verificación encontrados en cada área. Mediante un trabajo teórico práctico que pretendió, reconocer e identificar en los centros, acciones orientadas a la gestión de

calidad, que aseguren las condiciones necesarias para producir el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado.

Mediante la revisión del capítulo II, observamos que el Modelo de Gestión Escolar distingue cuatro áreas de procesos interrelacionadas sistémicamente entre sí; Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Recursos. El Área central del Modelo de Gestión Escolar, es el área de Gestión Curricular, puesto que aquí se encuentran los procesos de enseñanza aprendizaje de los centros educativos; el Área de Liderazgo impulsa y conduce los procesos; las Áreas de Convivencia y Recursos orientan a generar condiciones y soporte para la implementación de la propuesta curricular del centro. Estas áreas denominadas de proceso, impactan en el Área de Resultados.

Aplicamos una pauta de autoevaluación a los centros educativos, basado en SACGE, modelo que permite el análisis de los procesos de gestión y de los resultados asociados de manera articulada y sistémica, mediante contenidos específicos que operacionalizan la dimensión y que nos permitieron interrogar sobre la práctica de los centros educativos desarrollaron al momento del estudio.

14. Resultados de categoría Liderazgo.

Un aspecto que se reitera en los datos informados por los docentes, es la adecuada organización y funcionamiento del equipo directivo, independiente, si el informante es un directivo o un docente. Los registros indican que los equipos directivos realizaban prácticas sistemática, orientada a resultados, que de forma continua es evaluada, se introducen cambios a partir de los resultados y destacan

el incremento de acciones empleadas para informar a los padres y apoderados, así como a la comunidad educativa en general. Sin embargo, en algunos centros, se detectó prácticas que deben llegar a una fase de consolidación, debido a cambios en la planta Directiva; han introducido una serie de modificaciones en el centro, siendo estas:

Entrevistada 14:

“Hay un equipo con muchas ganas de trabajar... gente joven, que está conociendo, aprendiendo el sistema del colegio ya que no es igual que otros, vienen con ideas de mejorar los resultados y de que se hagan las cosas como deben hacerse...”.

Los docentes, manifiestan mediante sus declaraciones, que las responsabilidades del Equipo Directivo, deben estar focalizados en los resultados del centro, específicamente en las pruebas de medición nacional (SIMCE y PSU). Se observa además, que esperan de sus directivos competencias administrativas, competencias sociales que contribuyan al buen clima laboral, competencias pedagógicas en su nivel de formación y perfeccionamiento, pero sobre todo tienen altas expectativas en las habilidades emocionales para interactuar con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Entrevistado 23:

“El Director y el Equipo Directivo, tienen la obligación de asegurar, la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos del PEI y la Gestión Curricular, y lo que a uno siempre le piden son resultados... ¡Claro no siempre ha sido

así!...hemos tenido años atrás, gente muy incompetente... ¡Cargos políticos! “ (Centro educativo público).

No obstante, en la gran mayoría de los centros, el Equipo Directivo realiza acciones de acompañamiento en el aula, con visitas de observación guiadas con pautas enfocadas a detectar las fortalezas y las debilidades de la práctica pedagógica, con el fin de retroalimentar e implementar las mejoras. Los directivos, a través de MBD y de las exigencias de los modelos de evaluación de la calidad, reconocen de contemplar cada vez con mayor conciencia, el despliegue de habilidades y competencias sociales en su liderazgo. En la tabla 72, presentamos la identificación de prácticas y evidencias en los centros sobre la categoría liderazgo.

Entrevistada 5:

“...cada semestre se termina con jornadas de reflexión en donde se analiza lo que se abarcó del currículo en base a la planificación del semestre y lo que no se alcanzó a abarcar, se hacen protocolos de implementación, aunque cuesta cumplir con todo el currículo y los objetivos. También se hacen reforzamiento y ahí algunas veces se refuerza también lo que no se alcanza a abarcar en las clases normales...Y se hace un seguimiento evaluativo”.

Tabla 72
Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Liderazgo

ÁREA: LIDERAZGO	
DIMENSIONES	EVIDENCIAS
<u>Visión Estratégica y Planificación</u>	
¿Existen prácticas de Planificación del Establecimiento?	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de trabajo. - Plan de Mejoramiento educativo. - Calendarización anual. - Cronograma de actividades. - Reunión de Ciclos en forma semanal.
Revisión y actualización del PEI, de acuerdo a las necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización Quinquenal del PEI. - Reestructuración del PEI, cada cuatro o cinco años y debe ser sometido a aprobación por la comunidad. - Reunión de Niveles en Forma semanal. - Revisión de los Planes y Programas.

- Reuniones periódicas de evaluación entre el Director/a, con su equipo directivo (o de gestión), donde organizan el acompañamiento en el aula a los docentes y en los programas que desarrolla el centro, como actividades deportivas, de orientación o recreativas.

¿Existen prácticas por parte de los líderes en asegurar, implementar y evaluar acciones de mejoramiento de acuerdo a los Objetivos y Metas Institucionales?

- Evaluación anual de la gestión institucional en las cuatro dimensiones.
- Reuniones de evaluación al comienzo y al término de cada semestre académico donde participa el nivel directivo del departamento.
- Actas con reflexiones semestrales sobre los objetivos y metas.

Conducción y Guía

¿Qué prácticas del Director y del Equipo Directivo que aseguran la coordinación y articulación de toda la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos y del PEI?

- Actas de Consejos de Profesores.
- Actas de reuniones con Asistentes de la educación.
- Actas de reuniones con Centro de Padres y Centro de Alumnos.

Existen prácticas para asegurar que el Director y el Equipo Directivo evalúen su desempeño.

- En las reuniones de profesores, algún miembro del nivel directivo da a conocer los objetivos estratégicos del centro; las prácticas llevadas a cabo en la consecución de tales objetivos y las metas de corto plazo, detallar los logros obtenidos durante el período sujeto de evaluación.
- Actas de los Diagnósticos de la Gestión Institucional desde el año 2009.
- De los 24 docentes entrevistados, se encontró que en 18 de ellos los docentes realizan una vez al año una encuesta de evaluación sobre el que hacer de sus líderes.

Información y Análisis

La Dirección vela por el clima institucional, promoviendo acciones de mejora y resolviendo oportuna y adecuadamente las situaciones que afectan la convivencia entre los docentes, el personal del establecimiento, los padres y los alumnos.

- Reporte Agencia de Calidad sobre Clima Escolar y Clima Laboral.
- Independiente de las circunstancias los docentes, manifiestan tranquilidad en su trabajo, trasciende la preocupación del equipo directivo por articular acciones tendientes a conseguir armonía en la convivencia y en la

ejecución de los roles de cada miembro.

- La rendición de cuenta se da cada vez que se somete a proceso de evaluación externa y forma parte de las exigencias de la Ley SEP, realizarla anualmente.

¿Existen sistemas de rendiciones de cuenta pública, efectuadas por la Dirección del establecimiento, a los diversos estamentos de la comunidad escolar, para dar a conocer los resultados del aprendizaje y de las demás áreas del plan anual?

- Cuenta Pública.
- Asambleas Generales con Apoderados.
- Consejos de Profesores
- Reuniones generales con el personal.
- Comunicaciones a apoderados.

14.1. ¿Cómo describiría el liderazgo del equipo directivo?

En cuanto a la consulta, la información recopilada indica que los equipos directivos han incorporado una serie de medidas que se aplican en la medida que asumen la responsabilidad en el cargo. Se ha de considerar que en el caso del Director, debe concretar la propuesta de trabajo que presenta al sostenedor, las metas que se han diseñado en el plazo de cuatro años (para el sector público y anualmente para los del sector concertado). Los procedimientos, son percibidos por los docentes (seis entrevistados), como el incremento de acciones administrativas que no es contemplado en la carga horaria, lo que conlleva trasladar parte del trabajo al hogar. Cuando los docentes enfrentan estas situaciones, el liderazgo es percibido con mayor rigidez e imposición de tareas a realizar en un tiempo determinado.

El liderazgo genera expectativas en los docentes, al culminar el año académico cada centro ha de presentar sus resultados, implica la rendición de cuentas, los puntajes obtenidos en SIMCE y PSU, con relación a los de la mediación anterior. Pero al mismo tiempo, los docentes se sienten líderes, considerando que las responsabilidades son compartidas por todos los profesionales de la educación. Identifican una clara jerarquía organizativa en los centros educativos, pero consideran que el liderazgo que despliega el Director/a, de la misma forma su equipo directivo, hace la diferencia en el clima laboral, por tanto, en el compromiso de los docentes frente a la tarea.

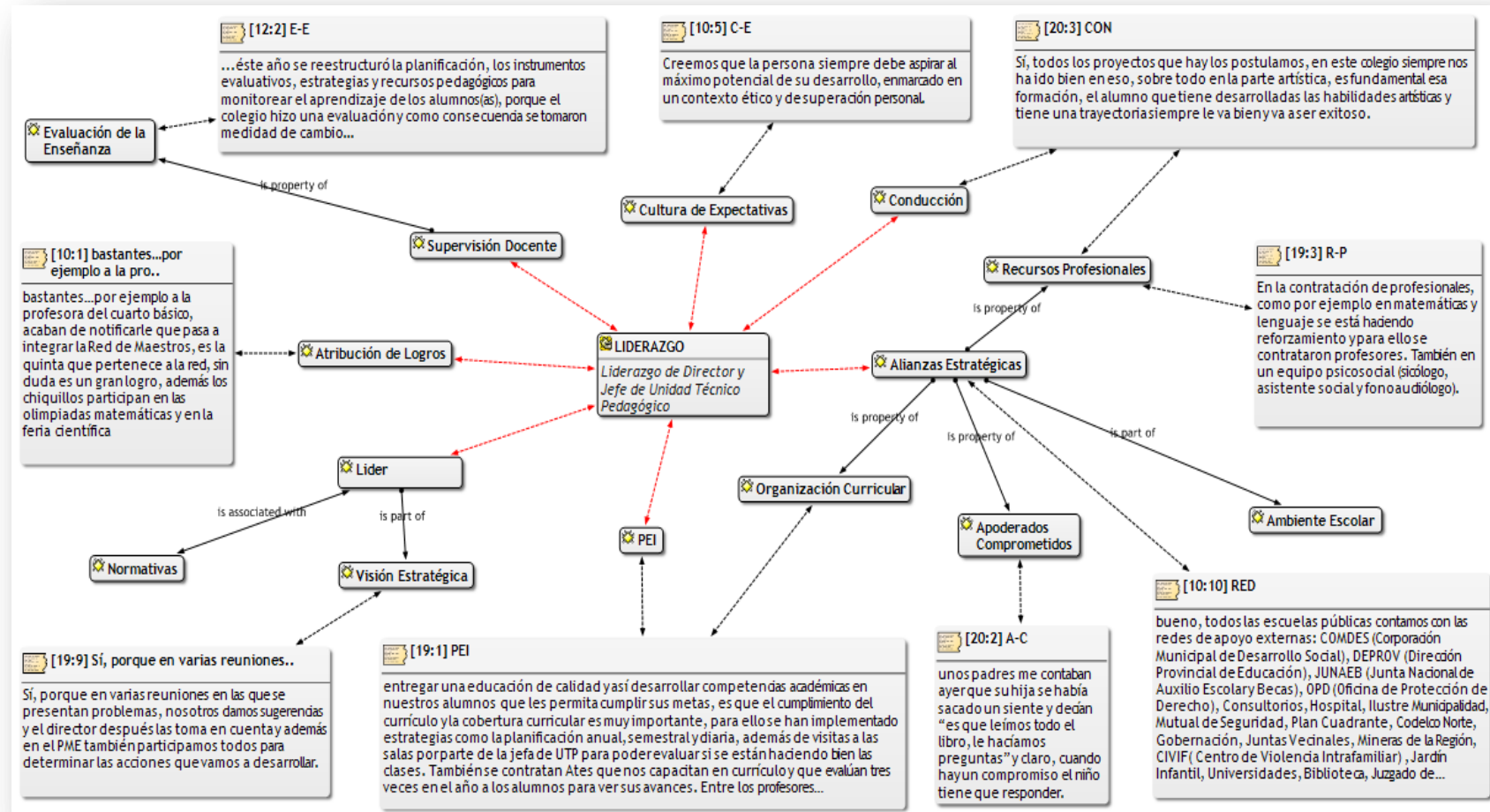


Figura 29: Mapa conceptual categoría Liderazgo

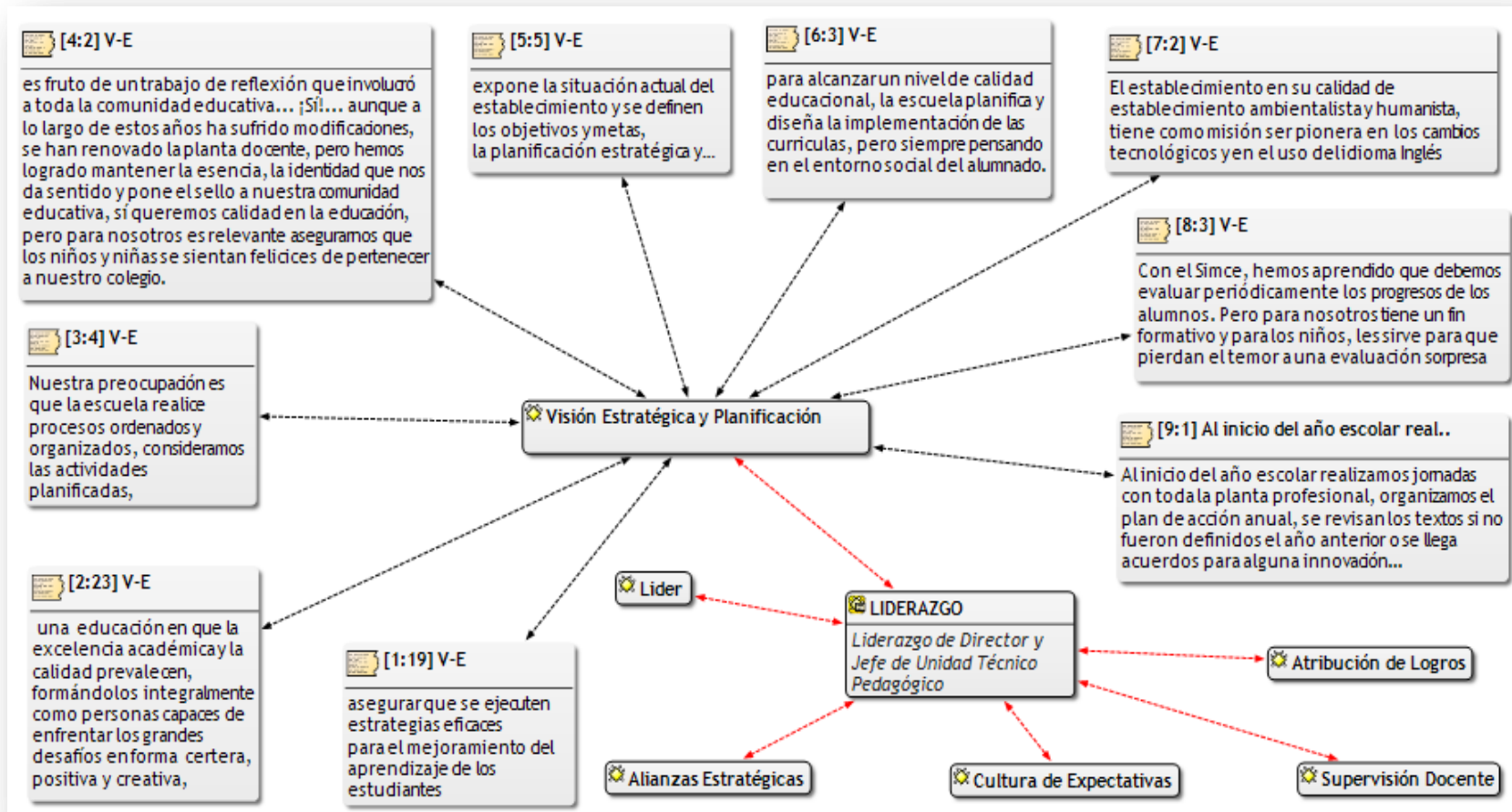


Figura 30: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Visión Estratégica y Planificación.

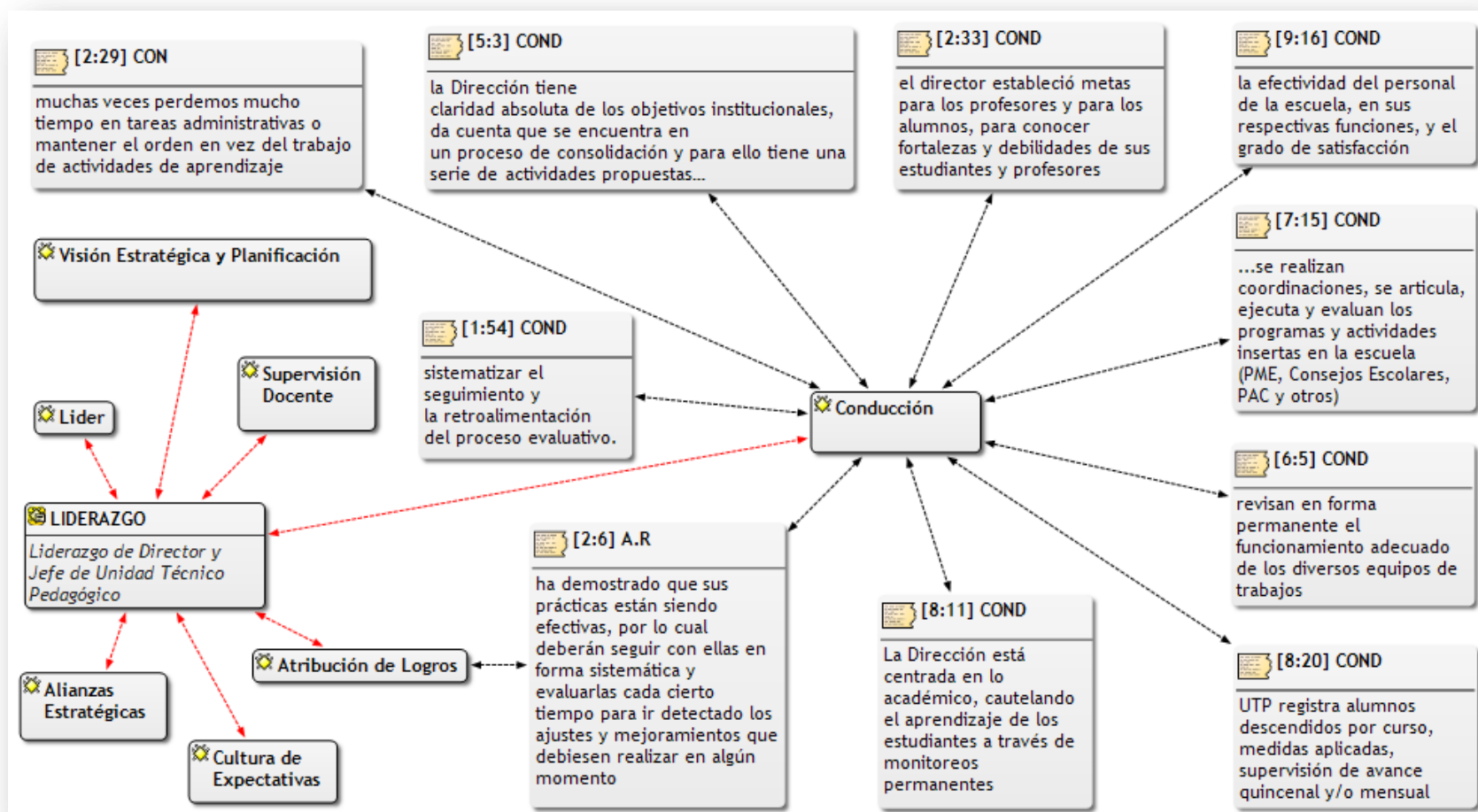


Figura 31: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Conducción.

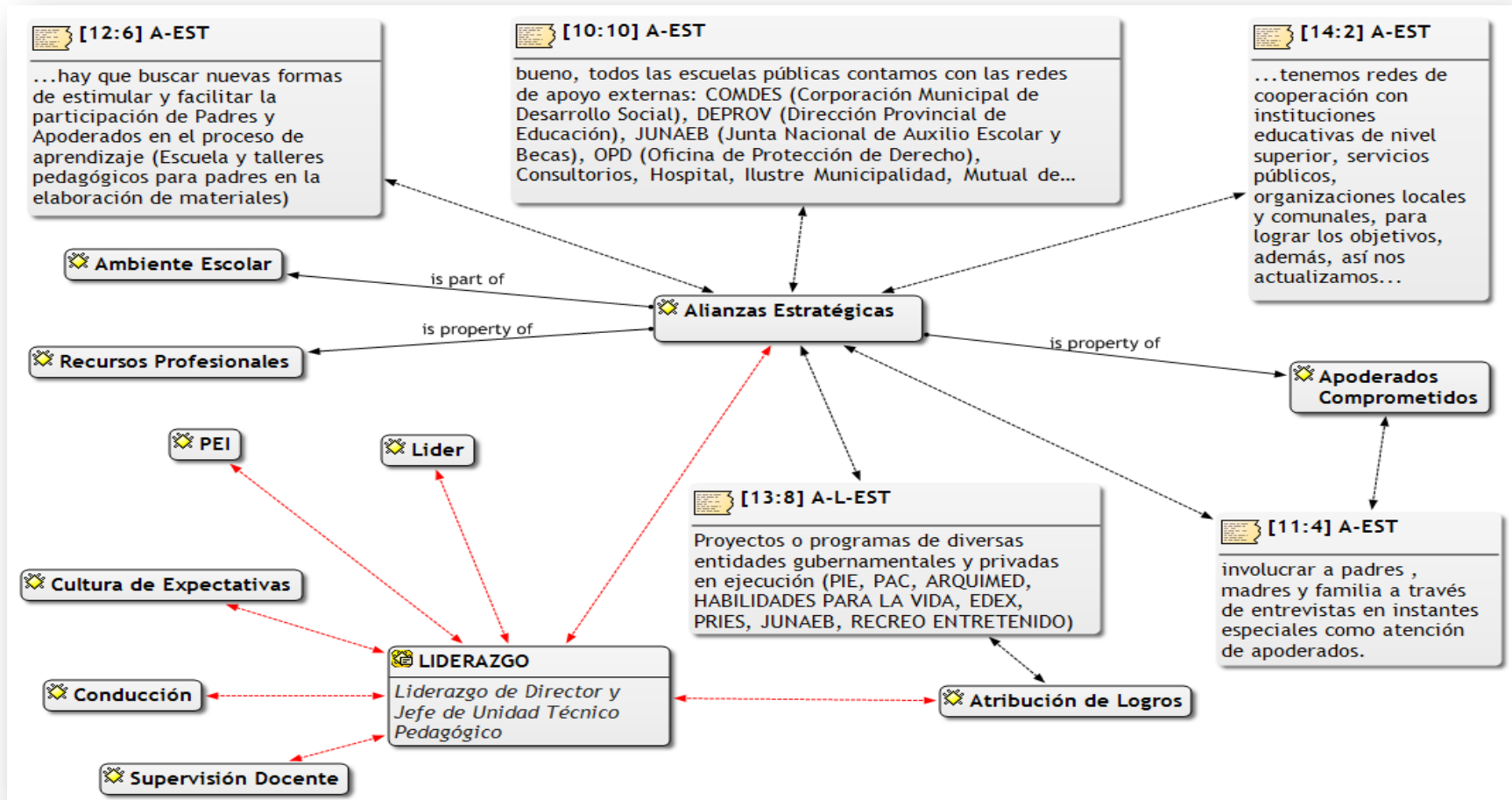


Figura 32: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: alianzas Estratégicas.

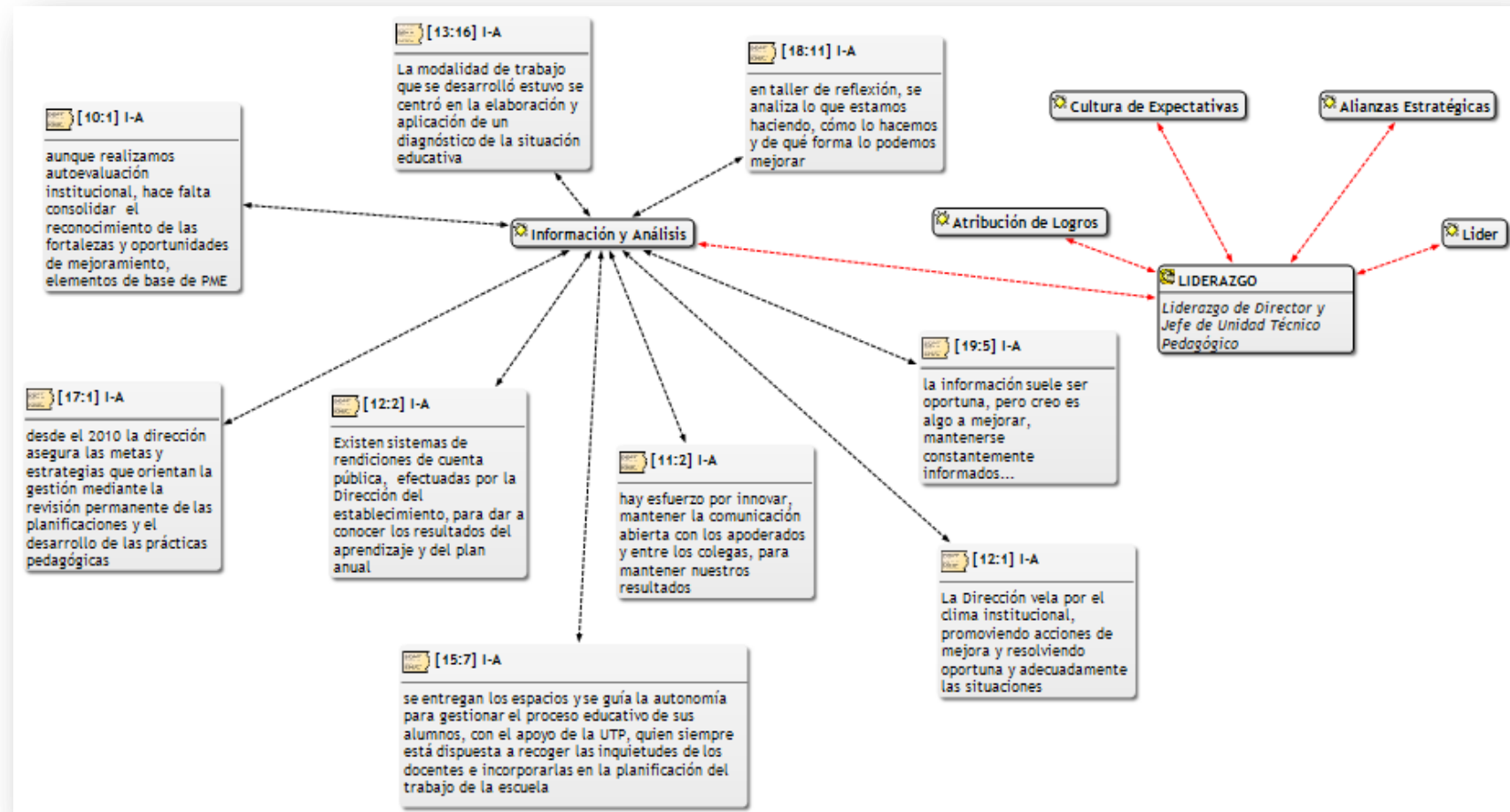


Figura 33: Mapa conceptual categoría Liderazgo, en la subcategoría: Información y Análisis.

14.2. ¿Existe alguna diferencia entre el liderazgo educativo realizado por una mujer o un hombre? De ser así, señale ¿Cuáles serían las principales características?

Para la gran mayoría de los docentes, independiente de su responsabilidad (ya sea como docente de aula o miembro del equipo directivo), 13 de los entrevistados, manifiestan que existen diferencias en la forma de liderar los grupos, atribuyen características propias del género como, mayor cercanía afectividad y comprensión ante imprevisto familiares, cordialidad entre los docentes, pero del mismo modo señalan características negativas, como la implementación de procedimientos que aumenta el trabajo de los docentes, lo que conlleva una sobrecarga en sus horarios. Otro aspecto (descrito por mujeres), es el factor edad, indicando que las directivas jóvenes cuentan con entusiasmo y energía, pero cuestionan las habilidades, atribuidas a la experiencia.

Por su parte, las entrevistadas en cargo directivo, informan que en su desempeño, al incorporarse a los puestos de trabajo, enfrentan rechazo inicial que a través del tiempo y con la demostración de resultados, el clima laboral cambia, alcanzando mayor cordialidad entre los miembros.

Entrevistada 20:

“...la desigualdad y la discriminación se aprende en la escuela, lo mismo con los derechos ciudadanos y el liderazgo... a la mujeres ¡Siempre nos toca más duro!... enfrentar a los colegas, te lo digo yo, que he tenido varios directivos, algunos varón otros damas y no medimos

con la misma vara a todos... hasta diría que entre nosotras, somos poco solidarias...!

Entrevistada 1:

“Esa es una pregunta interesante, para mí... ¡Sí, es complejo!... ¡Al comienzo ya no!, cuando llegas al puesto hay que demostrarle a la gente que sabes, ¡Que no eres tonta! o que alguien te ayudó a llegar al puesto...pero eso, con el tiempo no acaba, lo que pasa es que a mí ya no me molesta... los hombres son evidentes cuando algo les molesta, como recibir órdenes de una mujer” (Directora).

Entrevistada 16:

“Por lo general trato de no darme por aludida... al final estamos en un mundo gobernados por hombres, es normal, se sienten amenazados (ríe), y sinceramente creo que cuando llegamos a puestos de poder, solemos hacerlo mucho mejor” (Directora).

El desempeño de los directivos, es percibido como efectivo, en gran medida por los resultados obtenidos en SIMCE y PSU. La coordinación y ejecución de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje que contribuye a la mejora en los resultados de los estudiantes, recae en la Unidad Técnico Pedagógica, que en la gran mayoría es desempeñado por una mujer. Como se puede observar a través de los mapas conceptuales, se aprecia la valoración positiva del trabajo realizado en los centros que forman parte de ésta investigación.

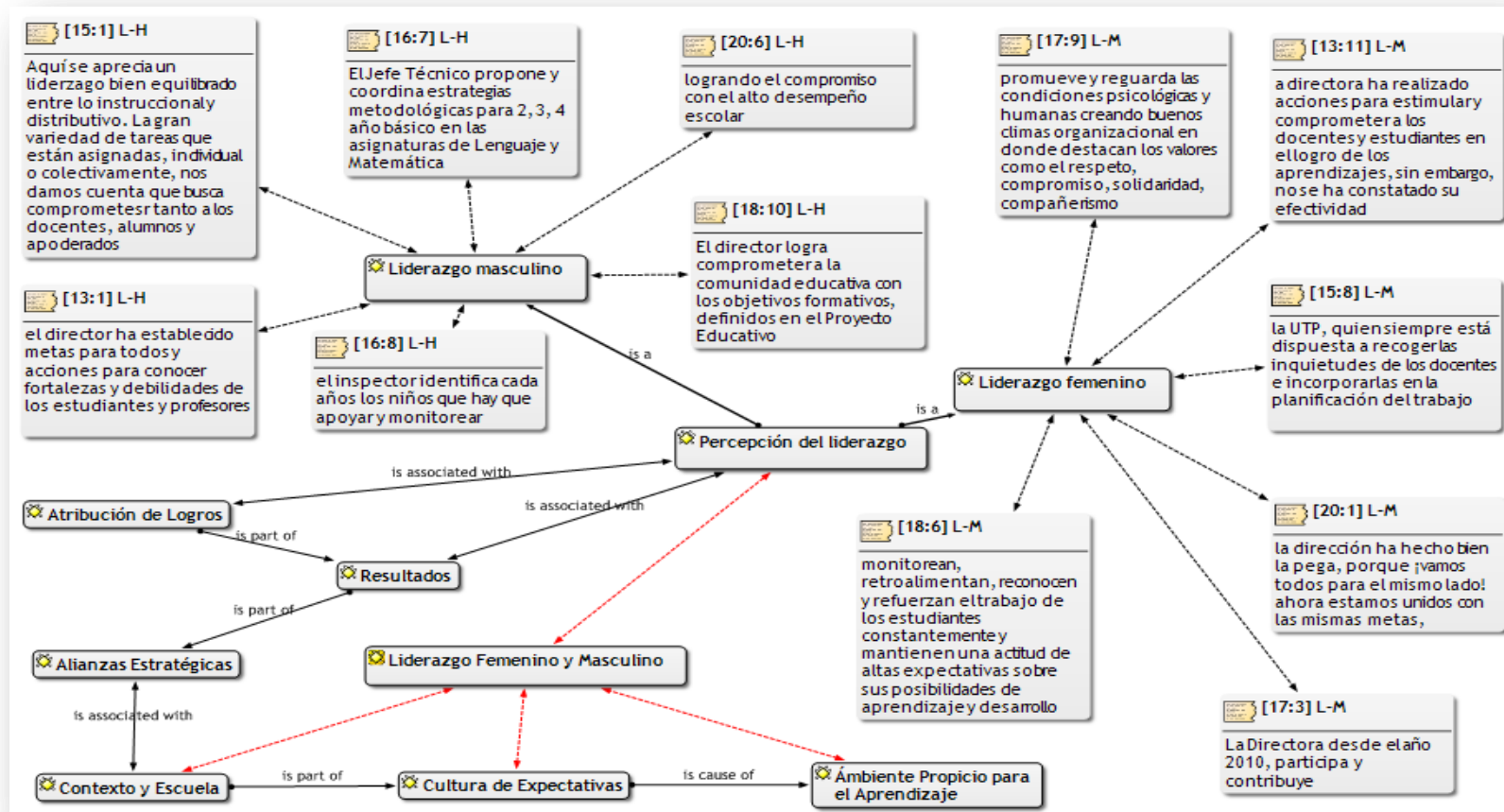


Figura 34: Mapa conceptual categoría Liderazgo, características del liderazgo femenino.

15. Resultados de categoría gestión curricular

Los resultados para esta área, denotan el progresivo intento por lograr una coordinación en torno a la gestión curricular del centro, se observadas que hay un acciones (reuniones), destinados a la evaluación, análisis y posterior planteamiento de soluciones. Por lo tanto, los equipos directivos, junto a los docentes realizan un seguimiento de las estrategias generadas para la mejora de los aprendizajes. Los encuentros semanales o mensuales, tiene por objetivo la retroalimentación entre los docentes para el intercambio de experiencias pedagógicas. Si bien, es cierto se establecen reuniones de coordinación, sobre la implementación y el progreso curricular, no siempre el control del desarrollo se logra concretar, pese a una detallada planificación diaria, por lo que los directivos realizan constantes visitas de aula para el seguimiento y evaluación de las medidas.

Entrevistada 11:

“Yo pido cuestiones muy simples a los profes... relacionadas con el MBE o el contrato que hicieron con el colegio...es que a veces, ¡Parece que hay que estar encima...! llevamos ocho años, desde que yo soy UTP, que visito la sala de clases, de forma repentina... ¡llego y entro!, así superviso a los profesores, para ver que las planificaciones se cumplan”.

Dadas las características del estudiantado del sector público, los centros educativos consideran de gran relevancia la realización periódica, sistemática y organizada de reuniones, orientadas a la vinculación con el contexto educativo.

En la tabla 73, podemos observar las prácticas realizadas por los directores junto a sus equipos directivos, siendo éstos los encargados de diseñar un plan de mejora, pero la mejora no es con otros centros, es de la propia institución, sin embargo, Simce, se ha transformado los resultados en una estandarización y competencia entre los mejores. Algunos docentes manifiestan que hoy existe mucha presión por los puntajes y elevarlos, incluso, señalan que entrenan al estudiantado con ensayos Simce, para mantener un *estatus*.

Otra de las actividades realizadas en los centros, es la capacitación (perfeccionamiento), sea realizado entre los pares o con instituciones de asistencia pedagógica, mediante cursos, seminarios, programas del Estado. Otro aspecto importante es la atención a niños con necesidades especiales y los grupos de integración.

Entrevistada 22:

“Bueno, pensando en que nuestro colegio... tiene dentro de su misión y visión, entregar una educación de calidad y así desarrollar competencias académicas en nuestros alumnos que les permita cumplir sus metas, es que el cumplimiento del currículo y la cobertura curricular ¡es muy importante!... nosotros hemos implementado estrategias de planificación anual, semestral y diaria, además de visitas a las salas por parte de la UTP... También se contratan Ates que nos capacitan en currículo y que evalúan tres veces en el año a los alumnos para ver sus avances... Entre los profesores compartimos estrategias que nos han dado buenos resultados”.

Tabla 73

Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Gestión Curricular

ÁREA: GESTIÓN CURRICULAR	
DIMENSIONES	EVIDENCIAS
<u><i>Organización Curricular</i></u>	
<p>¿Existen prácticas que articulan el Marco Curricular, Plan de Estudio, Plan Anual, PEI y Calendarización?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Calendarización anual que recoge todos los elementos y que se actualiza de acuerdo a necesidades. - Las UTP, organizan la carga horaria de cada curso, horas de libre disposición en función de metas formativas, de acuerdo a las necesidades de cada centro.
<p>¿Existe coherencia entre ciclos y niveles en la práctica y el progreso de los Objetivos de aprendizajes o Aprendizajes esperados, según corresponda?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Apoyo Compartido, Modelo y sistema de planificación implementado en cada nivel educativo. - Organización por ciclos, para la coordinación de progreso de los aprendizajes de cada nivel.
<u><i>Preparación de la Enseñanza</i></u>	

¿Existen Prácticas que aseguren la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los Programas de Estudio y el PEI?

- Modelo de Planificación de Clases.
- Instrumentos de evaluación elaborados de acuerdo a planificación.
- Aplicación de pruebas de niveles estandarizadas construidas por los diferentes estamentos para evaluar el logro de habilidades planificadas durante el semestre.
- Reuniones por nivel y ciclo, para la discusión de metodologías innovadoras o aquellas que han logrado aplicar con buenos resultados.

¿Existen prácticas para asegurar que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes sean pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes?

- Adecuación del sistema PAC a la realidad de los centros.
- Talleres sobre metodologías activo-participativas.
- Programa de Integración Escolar.

¿Existen prácticas que aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes?

- Instrumentos de evaluación de acuerdo a planificación visada por UTP en conjunto con docentes.
- Adecuaciones de la evaluaciones de acuerdo al PIE

Acción Docente en el Aula

¿Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula?

- Pautas de visita al Aula con retroalimentación al docente.
- Estrategias de enseñanza, de libre cátedra o sugeridas por la UTP, tras visita de aula.
- Existe un proceso de autoevaluación del docente y la evaluación que respecto de ellos efectúan los directivos.
- Acompañamiento al aula a los docentes para monitorear y retroalimentar práctica.

¿Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes?

- Pautas de visita al Aula con retroalimentación al docente.
- Incorporación de recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza aprendizaje.
- Implementación de PME en matemática con la aplicación de procedimientos evaluativos para el monitoreo de su ejecución.
- Se promueve el desarrollo de clases orientadas al pensamiento crítico del estudiantado.
- Aplicación de guías tipo Simce en los subsectores de matemática y lenguaje en una hora destinada quincenalmente y su posterior corrección.

Evaluación de la Implementación Curricular

¿Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales?

- Evaluación del progreso curricular.
- Actas de reunión docente UTP y Reflexiones pedagógicas.
- sistema tecnológico de corrección de evaluaciones.

¿Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos cursos, establecidos en el Marco Curricular?

- Actas de reunión docente UTP y Reflexiones pedagógicas.
- El corrector de pruebas debe entregar información sobre: competencias, aprendizajes esperados, por objetivos, niveles de logro y calificación.

¿Existen prácticas que aseguran instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios?

- Actas de reunión docente UTP y Reflexiones pedagógicas. Procedimientos, rúbricas, lista de cotejos, etc.
- Readecuación de la cobertura Curricular en función de los procesos de evaluación.

15.1. ¿De qué forma el PEI del centro, orienta el quehacer educativo de los docentes y directivos respecto a la gestión del currículum escolar?

Los docentes y directivos, señalan que el PEI, es la base sobre la que se elaboran todas las propuestas curriculares del centro educativo, incorpora las normativas vigentes, define el rol de cada directivo, docente de aula y del personal de servicio, el currículum nacional, las adecuaciones curriculares (en el caso de los centros concertados), los programas de desarrollo institucional, de convivencia escolar, entre otros. Documento, que es de libre disposición a toda la comunidad educativa.

Entrevistado 3:

“En cuanto nos llega un apoderado nuevo, le entregamos el PEI, y al tiempo las reglas y normas del colegio, les solicitamos firmar, de ésta forma los padres, no puedan decir que no sabían...aunque muchas veces comprobamos que ni siquiera lo han leído, te dicen que sí, sólo para cumplir con el trámite...a pesar que a muchos les desagrada al principio, termina de acuerdo con la norma” (UTP, centro concertado).

15.2. ¿Cuál es el conocimiento del MBD (para directivos) o MBE (para docentes), cómo se incorpora a las actividades formativas?

Los miembros del equipo directivo, consideran que son instrumentos que entrega lineamientos de gestión para en el centro, que resultan de gran utilidad para orientar el diseño de las planificaciones (en la actualidad se realizan clase a clase). Mediante las entrevistas, los directivos atribuyen que el conocimiento en gestión del MBD y el

dominio de MBE, es responsabilidad de las universidades que forman profesionales de la educación y no de los centros educativos.

Los docentes de aula, nos indican que MBE, son procesos y acciones a realizar en el aula independiente de la asignatura, casi en su totalidad (a excepción de dos), identifican los cuatro dominios del modelo; Preparación de la enseñanza, Creación de ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Sin embargo, manifiestan la dificultad de concretar cada uno de los dominios, si bien, en la práctica profesional están implícitos cada uno de ellos, no se logran concretar en el orden que el modelo especifica, ya sea por circunstancias del contexto, las individualidades de los estudiantes o sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Entrevistada 6:

“En la escuela hemos postulado a un proyecto de innovaciones tecnológicas y hemos implementado software para las ciencias... para los alumnos de lenguaje y para estudiantes con limitaciones físicas, la UTP instalaron aplicaciones a un grupo de computadores, para que puedan participar en las clases...”.

Entrevistada 19:

“...es muy bonito en papel, lo hacemos pero... ¡Es utópico!... por muy ideal que parezca, nunca se podrá llevar a cabo al pie de la letra en cada establecimiento porque todos constan de una realidad desigual”

15.3. ¿De qué forma se organiza el currículo y cuáles son las estrategias desarrolladas por el centro, para una enseñanza y educación de calidad?

Los centros educativos han implementado procedimientos que les permite organizar el curriculum y las planificaciones considerando el Proyecto Educativo Institucional, Marco para la Buena Enseñanza y el plan de mejoramiento Anual. Es concebido por los docentes, como un proceso continuo de interacción entre el docente y el estudiantado, que requiere de planificación, de lo conceptual, procedimental y actitudinal que consensuada con la Unidad Técnico Pedagógica, logran estructurar la guía que orienta la enseñanza, pero a la vez es un procedimiento flexible, sujeto a modificaciones si la necesidades del contexto de aprendizaje lo requiere.

Entrevistada 12:

“En esta escuela creemos en la interdisciplinariedad y reforzamos mes a mes un contenido desde todas las disciplinas, hacemos un trabajo colaborativo...pues sí las disciplinas son matemáticas y lenguas primordialmente”

En cuanto a los métodos de enseñanza, podemos indicar que existen instancias de encuentro, para elaborar estrategias de aprendizaje en las diferentes reuniones coordinadas por el equipo de gestión o primordialmente por la Unidad Técnico Pedagógica,

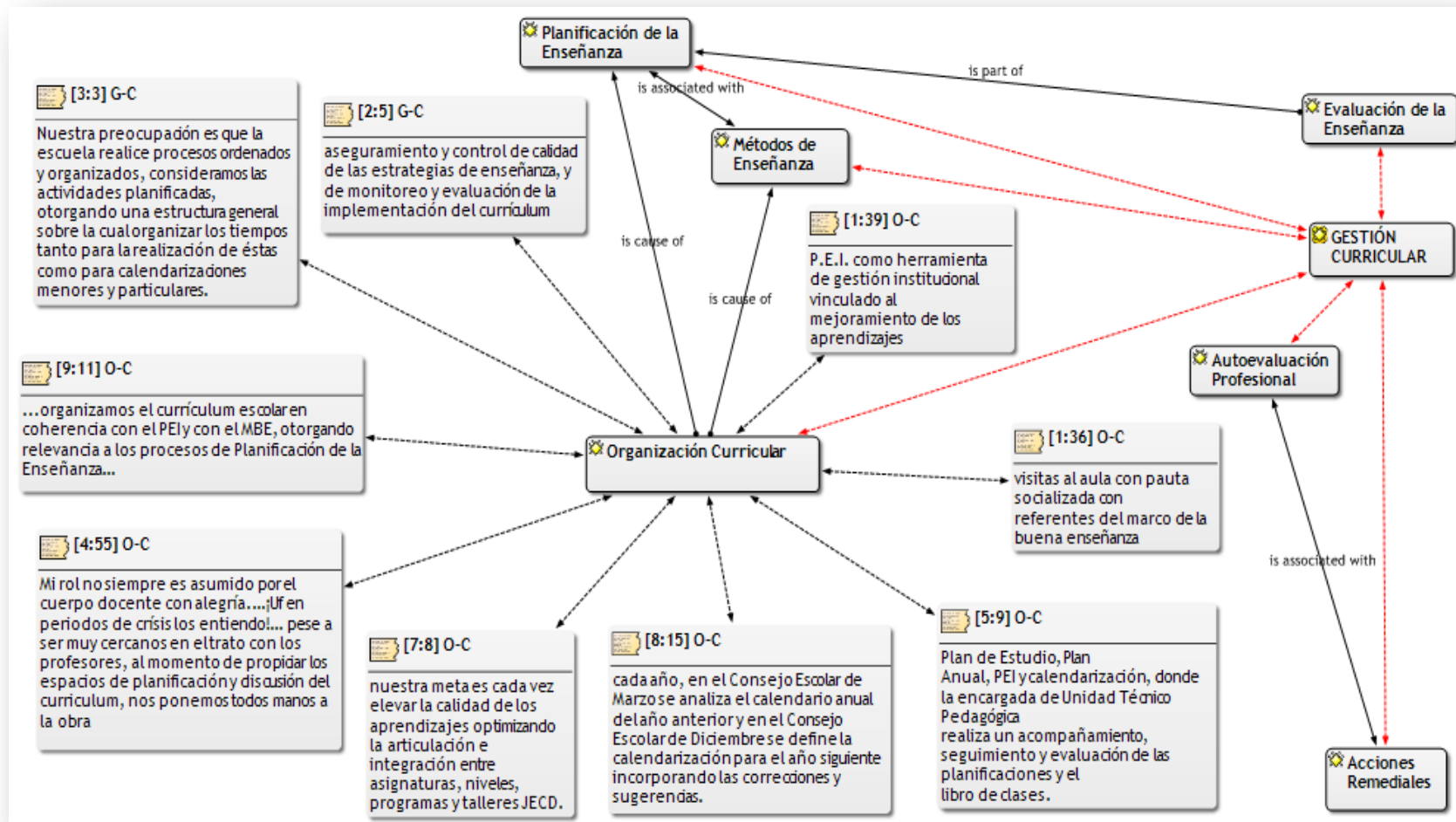


Figura 35: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Organización Curricular.

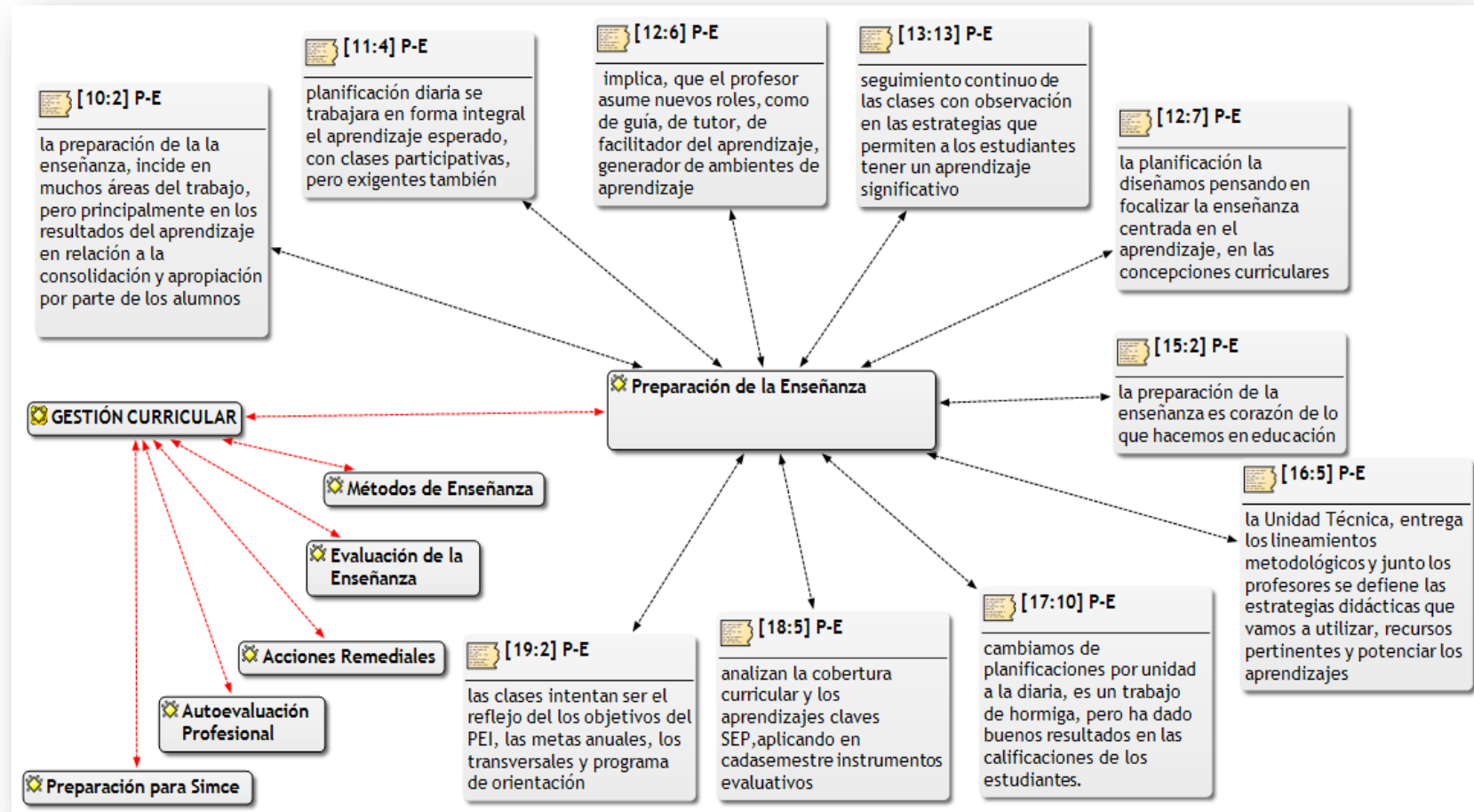


Figura 36: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Preparación de la Enseñanza.

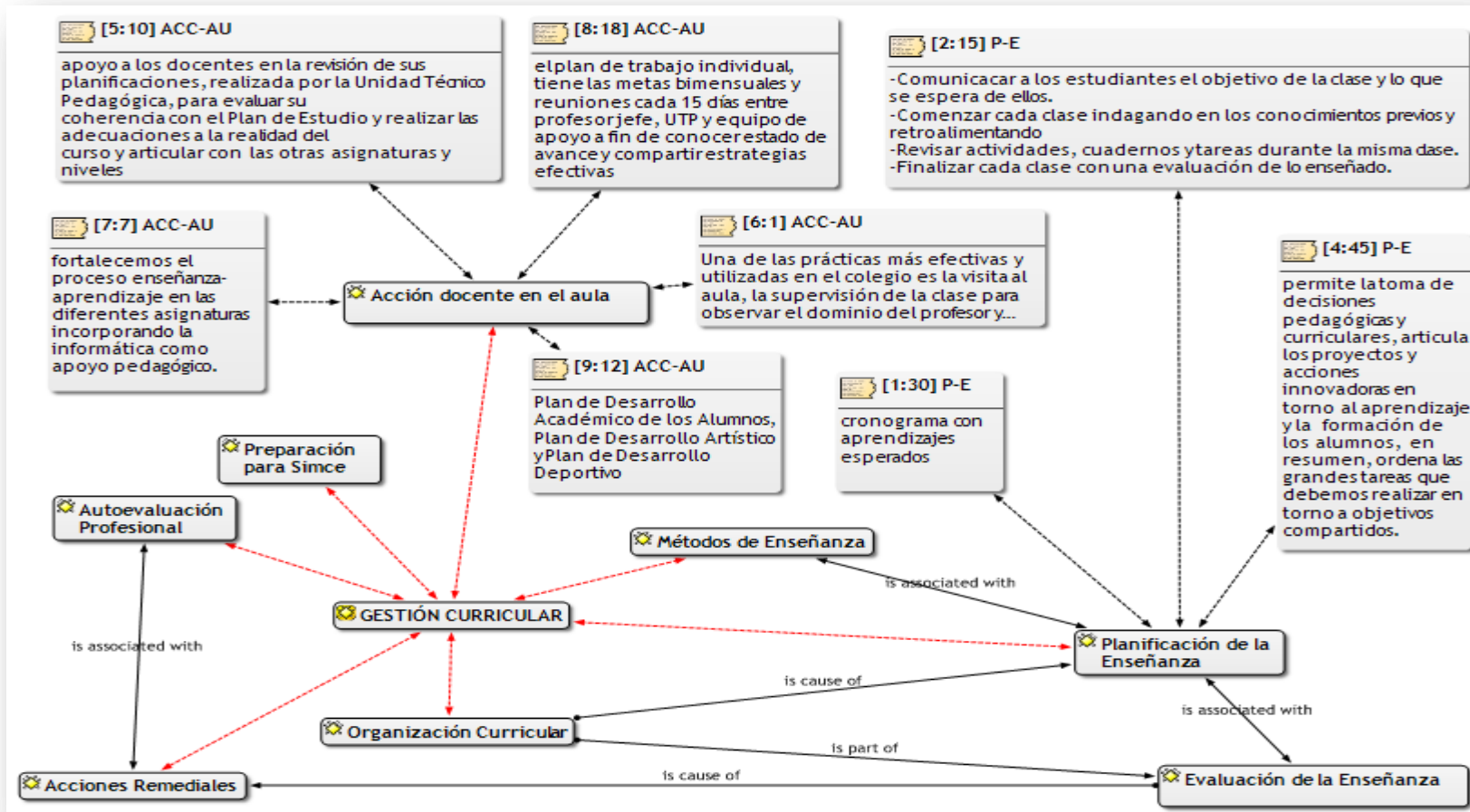


Figura 37: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Acción Docente en el Aula.

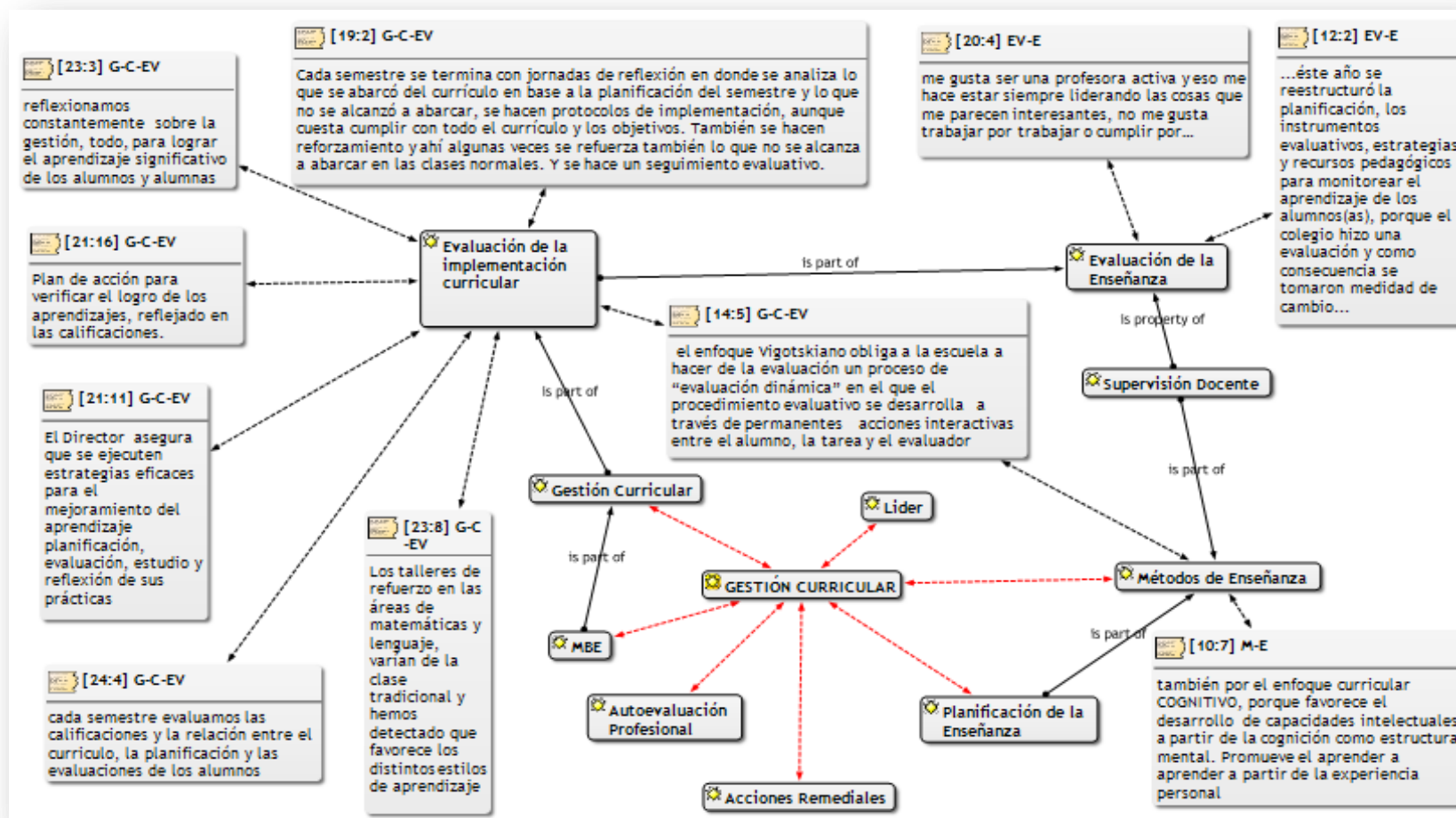


Figura 38: Mapa conceptual categoría Gestión Curricular, en la subcategoría: Evaluación de la Implementación Curricular.

16. Resultados de categoría convivencia escolar

Respecto a la categoría Convivencia Escolar, encontramos un consenso, en cuanto las prácticas que desarrollan los equipos directivos. Delegan y asignan responsabilidades a quienes conforman el Programa de Convivencia y junto al Departamento de Orientación (Departamento que no suele estar presente en los centros públicos), realizan un seguimiento de las acciones de mediación, resolución de conflictos y de convivencia en general, que se concreta en la comunicación de las evaluaciones mensuales ante los consejos técnicos. De la misma manera, se han conformado los Consejo Escolar, los Comités de padres y apoderados, realizando informes periódicos a las familia en coordinación con la dirección de los centro.

La relación que se establece con los padres de familia es considerado de gran importancia, mediante reuniones mensuales mantiene una constante información en cuanto a logros y deficiencias académicas de sus hijos; estableciendo compromisos de común acuerdo para mejorar los avances educativos. A través de diferentes acciones la escuela participa con la comunidad, poniendo en práctica los valores mediante la coordinación de las diferentes instituciones y dependencias para el beneficio de toda la población, involucrándose en campañas de salud e higiene; de igual manera se refleja su participación en eventos cívicos y sociales.

Las evidencias de prácticas (tabla 74), que aseguran y facilitan eficientes canales de comunicación entre sus miembros, las normas para una buena convivencia están establecidas y son de conocimiento para toda la comunidad, lo que posibilita mantener una retroalimentación constante

entre sus miembros. Respecto a los padres y apoderados, existe satisfacción con las estrategias elaboradas y manifiestan su conformidad con la gestión del establecimiento en esta área (informes de evaluación interna de los centros), lo que se registra en los diagnósticos anuales y evaluación del desarrollo social y emocional del estudiantado.

Una de las dimensiones que mostró más debilidad (centros de Formación Técnico Profesional), es la inserción social y/o laboral. El director manifiesta, la necesidad en fortalecer los canales con el mundo empresarial e incorporar modificaciones en cuanto a la pertinencia de los aprendizajes, enfocados a las necesidades del mercado. En cambio las dimensiones más trabajadas desde la reforma de los años noventa, es la integración de niños y niñas con capacidades diferentes junto a sus familias al ámbito escolar. Esto ha contribuido mayor cercanía de las familias a los centros para que se involucren con el aprendizaje de sus hijos. Realizan encuentros mes a mes para generar espacio de dialogo y confianza entre las familias y los centros. Así como jornadas de reforzamiento, para niños que requieran un apoyo individualizado o para quien desee reforzar lo aprendido en clases.

Entrevistado 18:

“...a veces los niños son crueles, ¡Lo digo por mi experiencia! yo creo que, el Programa de Convivencia Escolar, ayuda a poner una norma que asegura respeto y armonía entre todo nosotros, porque no sólo es para los alumnos, también para la forma en como los adultos nos relacionamos... claro existe el Reglamento Interno del colegio, pero este abarca otras instancias, como lo de moda ahora, Bulling...” (Inspector).

Tabla 74

Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Convivencia Escolar

CONVIVENCIA ESCOLAR	
DIMENSIONES	EVIDENCIAS
<i>Convivencia Escolar en función del PEI</i>	
<p>Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Convivencia, anualmente actualizado. Actas de participación de los diferentes estamentos en las adecuaciones del manual de Convivencia Escolar. - Manual de convivencia consensuado con la comunidad escolar. - Programa de Mediación Escolar, con la capacitación de monitores alumnos en los distintos niveles, junto con los asistentes de educación y docentes. - Unidades de orientación, planifican acciones orientadas a la incorporación de objetivos transversales.

Se establecen prácticas para asegurar que el involucramiento de padres y/o familias está en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos.

- Actas de reuniones mensuales apoderados.
Actas de entrevistas personales de docentes, UTP, PEI con los apoderados.
Encuestas.
- Canales de comunicación entre profesores jefes y apoderados.
- Las obligaciones y responsabilidades de los padres
- Acogida a los alumnos por parte del liceo.

Formación Personal y Apoyo a los Estudiantes en sus Aprendizajes

Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades.

- Conformación de equipo Psicosocial: Trabajadora social y Psicóloga.
- Carpeta individual de alumnos que contiene información de la atención de los alumnos con problemática psicosocial.
- Actividades extra programáticas para posibilitar la participación activa y pacífica de los estudiantes en fechas de celebración, ya sea internas o externas (Aniversario, día del alumno, fiestas patrias y otras).
- Coordinadores del Programa de Convivencia Escolar, con funciones y atribuciones de tiempo, de conocimiento por toda la comunidad educativa.

Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes, atendiendo a las dificultades y avances en su aprendizaje.

- Carpeta con los diferentes programas de reforzamiento a cargo de docentes SEP contratados para el efecto.
- Carpeta de cada apoderado (y/o familia del estudiante), información a la los apoderados sobre el

Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso.

- progreso del aprendizaje, las dificultades que enfrenta, en definitiva del proceso formativo.
- Entrevista con cada apoderado (una vez por semestre, mínimo).
- Documentación del PEI, el Reglamento interno de la escuela.
- Existencia de mediadores escolares (docentes , alumnos, asistentes de la educación)
- Reunión de padres y apoderados mensual.
- Programa de Orientación Escolar a cargo de Orientadora.
- Reconocimiento a alumnos destacados en diversos ámbitos.
- Apoyo terapéutico alumnos prioritarios.

16.1. Al reflexionar sobre la relación e interacción entre las familias y el centro escolar ¿Cómo describiría las experiencias desarrolladas y los resultados obtenidos?

Una de las categorías con mejora valoración realizada por los docentes, es, Convivencia Escolar, el trabajo que los centros educativos han estado realizando de forma paulatina a partir de los años noventa por incorporar a las familias, encontramos hoy una serie de actividades reglamentadas y normadas, que garantizan la participación, los derechos y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Las experiencias desarrolladas, están enfocadas en la búsqueda de alianzas estratégicas entre escuela, familia y comunidad, para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, conductas que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en un entorno basado en el respeto y la tolerancia.

Entrevistada 9:

“los apoderados y las familias, participan con entusiasmos de todas las actividades del colegio, eso lo trabajamos desde el principio, cuando se vienen a matricular...reforzamos la idea que la mitad del aprendizaje de sus hijos lo consigue el colegio, pero que la otra mitad, depende de la preocupación, interés, motivación y reglas que los padres pongan a sus hijos, muchos de nuestros apoderados están fuera de casa por el trabajo y se excusan con la falta de tiempo...en reunión de apoderados, la UTP nos indica insistir en la idea, por eso les decimos, *no se trata de cantidad, sino de calidad del tiempo que pasan junto a sus hijos...*”

Una estrategia que permite fortalecer el trabajo en conjunto a las familias es la “escuela para padres”. Que de acuerdo al contexto en el

cual esté inserto el centro educativo, será el objetivo de la escuela para padres, es decir, cuando los padres y/o apoderados no han terminado sus estudios de nivel Básico y Medio, se entrega a las familias la posibilidad de regular su situación y terminar su formación educativa en horario nocturno, para puedan ayudar a sus hijos en las dificultades de aprendizaje que enfrenten en su proceso formativo, así como de favorecer la promoción social. En cambio, cuando las necesidades del centro es la incorporación de las familias y promover la identificación de la misión y visión del centro educativo se realizan actividades orientadas a la recreación y el divertimento.

Entrevistada 15:

“...cada año en el aniversario de la escuela, actividades que dirigen los padres, como “Cuidando el patrimonio cultural”, donde cada curso presenta murales...pintados con óleo, acuarela o lo que tengan, en papel de seis por cuatro metros, otro año fueron trípticos hechos en marcos de madera y papel de un metro y medio por tres de altura. Los tres más votados por los estudiantes, son incorporados en la agenda de la escuela... a los niños les encanta, los padres disfrutan de la actividad porque deben informarse de sobre la región...”(UTP).

De acuerdo a las experiencias señaladas por los docentes, los centros que no logran el trabajo en conjunto, encuentran en las familias un obstáculo, ya que en ocasiones asumen una actitud fiscalizadora, cuestionando los métodos, las estrategias y los instrumentos de evaluación utilizados por los centros y por sus docentes.

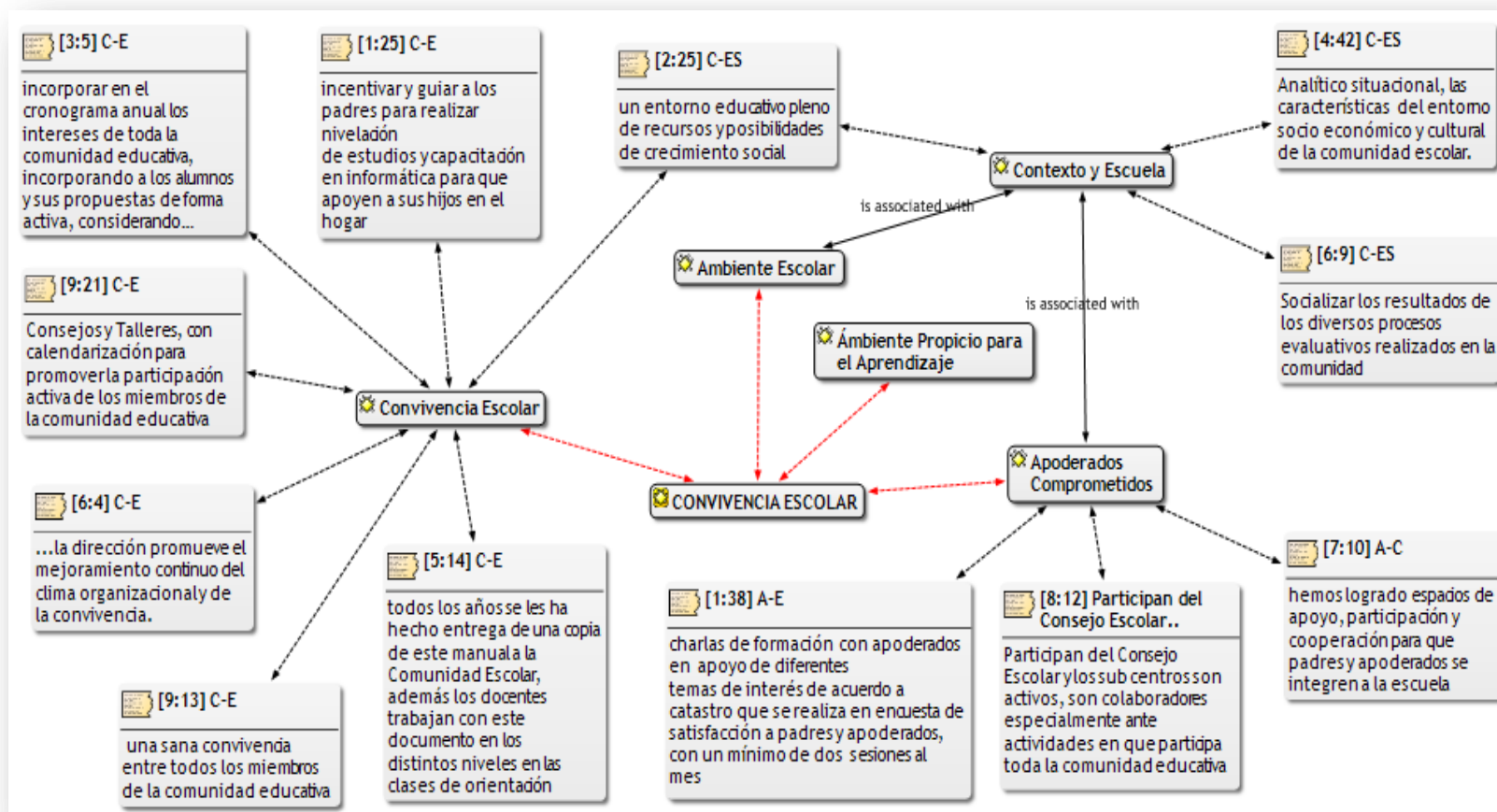


Figura 39: Mapa conceptual categoría Convivencia Escolar, en la subcategoría: Convivencia Escolar.

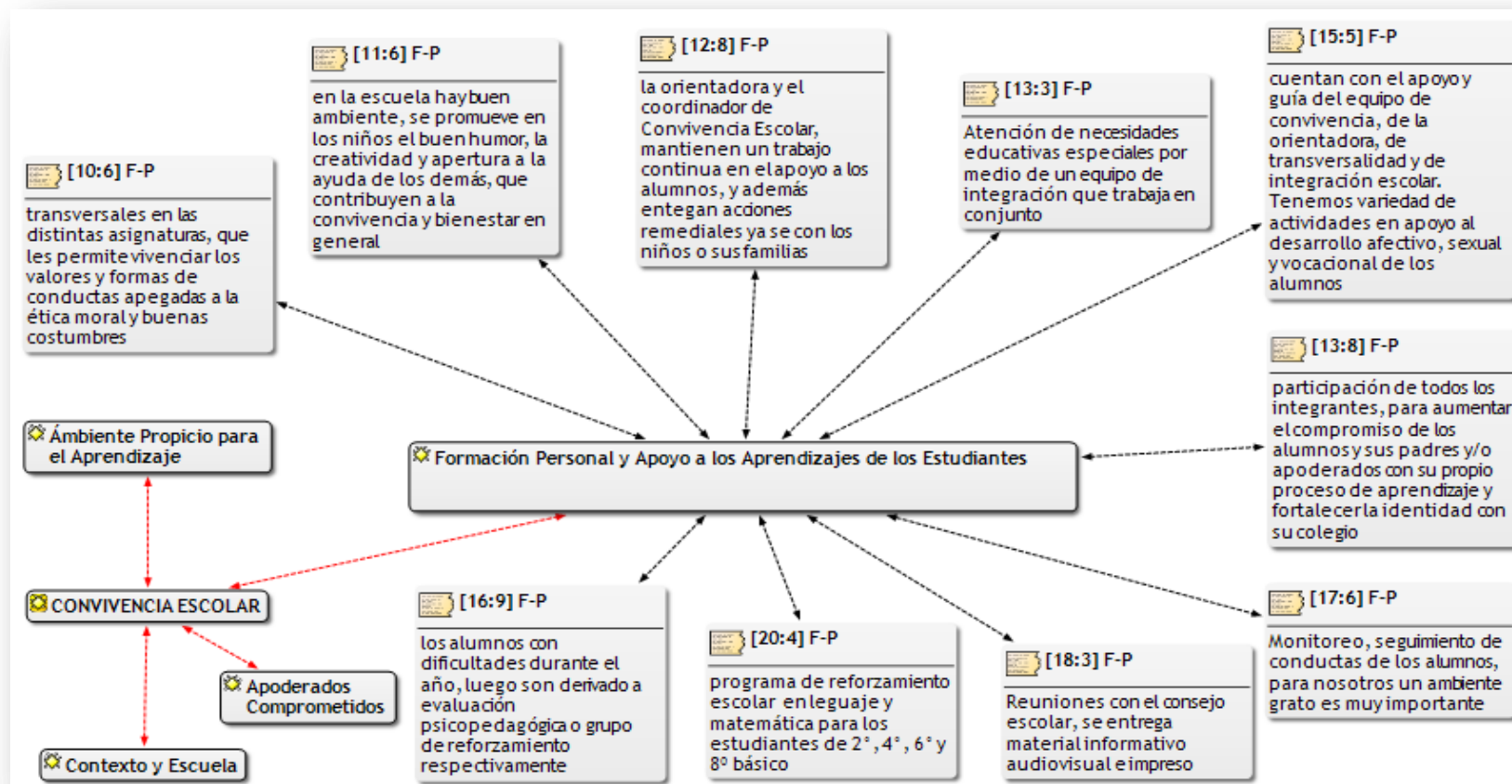


Figura 40: Mapa conceptual categoría Convivencia Escolar, en la subcategoría: Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes.

17. Resultados de categoría recursos

Si bien cada centro dispone de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial, que busca asegurar un servicio educativo de calidad para el alumnado del sistema subvencionado, entregando una subvención adicional para quienes son identificados como alumnos prioritarios. Se entregan recursos económicos a los establecimientos, pero, de acuerdo a un plan específico que se denomina Plan de Mejoramiento Educativo. Estos recursos sólo deben ser destinados a CRA, TIC's, laboratorios y /o pizarras digitales, de acuerdo con los antecedentes recopilados, en al menos un 95% el proceso administrativo de adquisición y contable lo realiza el Departamento de Educación, siguiendo la normativa pública. Y la administración y responsabilidad en los centros, recae en manos del Director o Directora, que junto al equipo directivo o los coordinadores de ciclo, determinan los materiales y soportes tecnológicos necesarios a implementar, pero, los docentes de aula indican que proceso resulta lento y burocrático. En la tabla 75, se observan los registros de prácticas de la categoría Recursos, identificadas en los centros educativos.

Entrevistado 24:

“es bueno, pero hay que mencionar que la adquisición es tremendamente burocrática y engorrosa, obliga a una planificación de por lo menos unos cuatro meses, antes de la aplicación, de lo contrario no se cuentan con los recursos”

La mayoría los docentes de aula señalan que, la inversión en materiales tecnológicos, han generado cambios, una progresión secuencial orientada a resultados. Sin embargo, la incorporación de nuevas tecnologías no implica que los métodos utilizados en clases satisfagan

las necesidades de los estudiantes. Porque hay prácticas que requieren avanzar hacia una evaluación permanente, que permita gestionar de manera eficiente la administración del recurso tecnológico y humano.

Entrevistada 9:

“Las clases resultan más ágiles e interactivas, sobre todo, que ahora los niños tienen un tiempo limitado de atención, ¡Todo les aburre rápido...!”.

La actual inversión ha promovido a la incorporación de recursos didácticos al aula, a su vez ha implicado la capacitación de los docentes en nuevas tecnologías, uso de software y pizarra digital. Los docentes, comentan que ha facilitado la preparación de material didáctico, que antes consistía fundamentalmente en la elaboración de pruebas de evaluación, guías para reforzar los contenidos del curriculum, que se realizaban con la recopilación de varios elementos, pero que a través de los medios informáticos, se logra crear y rediseñar material que se organiza y reutilizan los docente.

En algunos centros, a modo de ejemplo, las pruebas de evaluación son administradas por las Unidades Técnico Pedagógicas, es decir, contienen archivadores con el material, que es entregado a los docentes de acuerdo a nivel de avance del curriculum, éstos a su vez, introducen las modificaciones necesarias. No obstante, la gran mayoría de los docentes, son los administradores de las evaluaciones, que resultan de su autoría.

Tabla 75

Sistema de categorías, prácticas y evidencias del Área Recursos.

GESTIÓN DE RECURSOS	
DIMENSIONES	EVIDENCIAS
<i>Recursos Humanos</i>	
<p>¿Existen prácticas para diagnosticar las necesidades de los docentes y paradocentes en relación con las competencias requeridas para implementar el PEI?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones con los diferentes estamentos. Actualmente está en proceso la reformulación del PEI, existe carpeta con actas de participación de los diferentes estamentos. - Plan de mantenimiento de recursos tecnológicos.
<p>¿Existen prácticas que aseguran la formulación y comunicación de Metas individuales y grupales en coherencia con los Objetivos Institucionales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actas con participación de los docentes en la elaboración de los PME con formulación de las metas. - Talleres de evaluación e información del uso de recursos.
<i>Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos</i>	

Existen prácticas que aseguran la mantención de los recursos materiales, tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del PEI.

- Procedimiento establecido a nivel comunal con documentos formales de solicitud.
- Facturas
- Guías de despacho

Existen prácticas para asegurar el uso eficiente de los recursos financieros.

- Informes de contraloría interna.
- Informe de fiscalizaciones de la Superintendencia de Educación.
- Informes de Contraloría General de la República

Procesos de Soporte y Servicios

Existen prácticas para asegurar que los soportes y servicios se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa.

- Personal técnico contratado para el área tecnológica.
- Personal de mantención contratado.
- Instalación de soporte computacional en CRA y mejoramiento integral de la red Internet.

Existen prácticas para asegurar un sistema de registro y actualización referida a los soportes y servicios.

- Inventario general actualizado anualmente

17.1. ¿Cómo describiría la administración de los recursos y cómo éstos se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa?

La inversión en infraestructura realizada en la década del 2000 en adelante ha permitido a los centros de educación pública, la reconstrucción de instituciones educativas, que hoy cuentan con los espacios físicos que requieren para dar atención al incremento de matrícula, en el caso de centros urbanos, y velar por las condiciones de seguridad y confort, para los centros en zonas rurales. De la misma forma han incrementado la inversión en servicios y soportes tecnológicos.

Entrevistada 2:

“Para nosotros lo más importante es que integremos a los niños a la vida real, al entorno, la gente, estamos en una zona agrícola y vitivinícola. Ellos deben ver el trabajo de su gente, como vive, para que vean en la educación una forma de luchar y Salir adelante”.

En la actualidad los centros reciben financiamiento por ley SEP, que favorece la atención de niños denominados prioritarios, de alta vulnerabilidad, recursos que han de responder a un plan de mejora anual, para la entrega de cuentas públicas. Los aportes, sólo deben ser utilizados en material didáctico, tecnológico e insumos, queda inhabilitado el uso para infraestructura. El proyecto tiene una durabilidad de cuatro años, con la posibilidad de continuar con el beneficio, en la medida que los resultados son logrados.

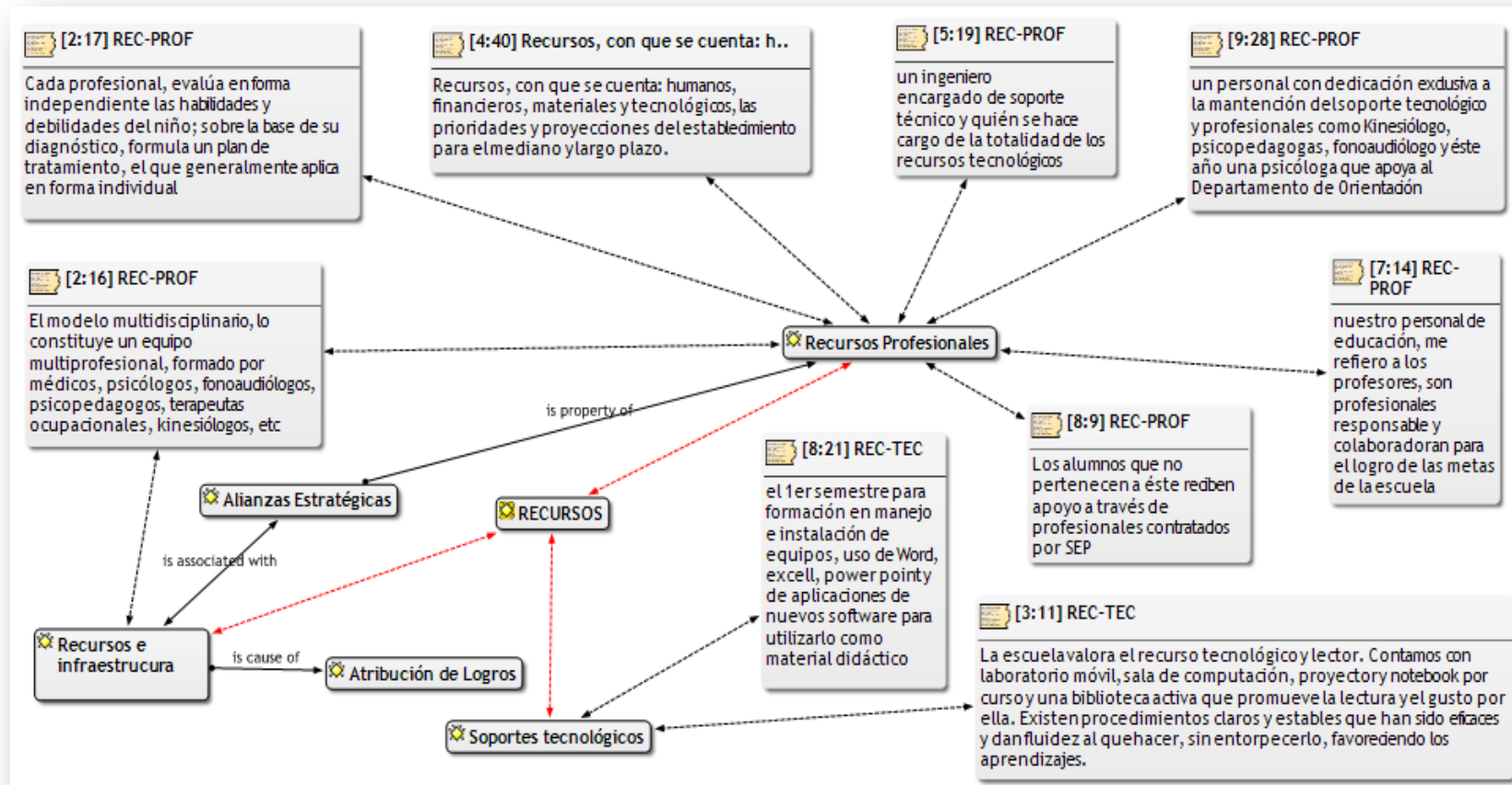


Figura 41: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Recursos Humanos.

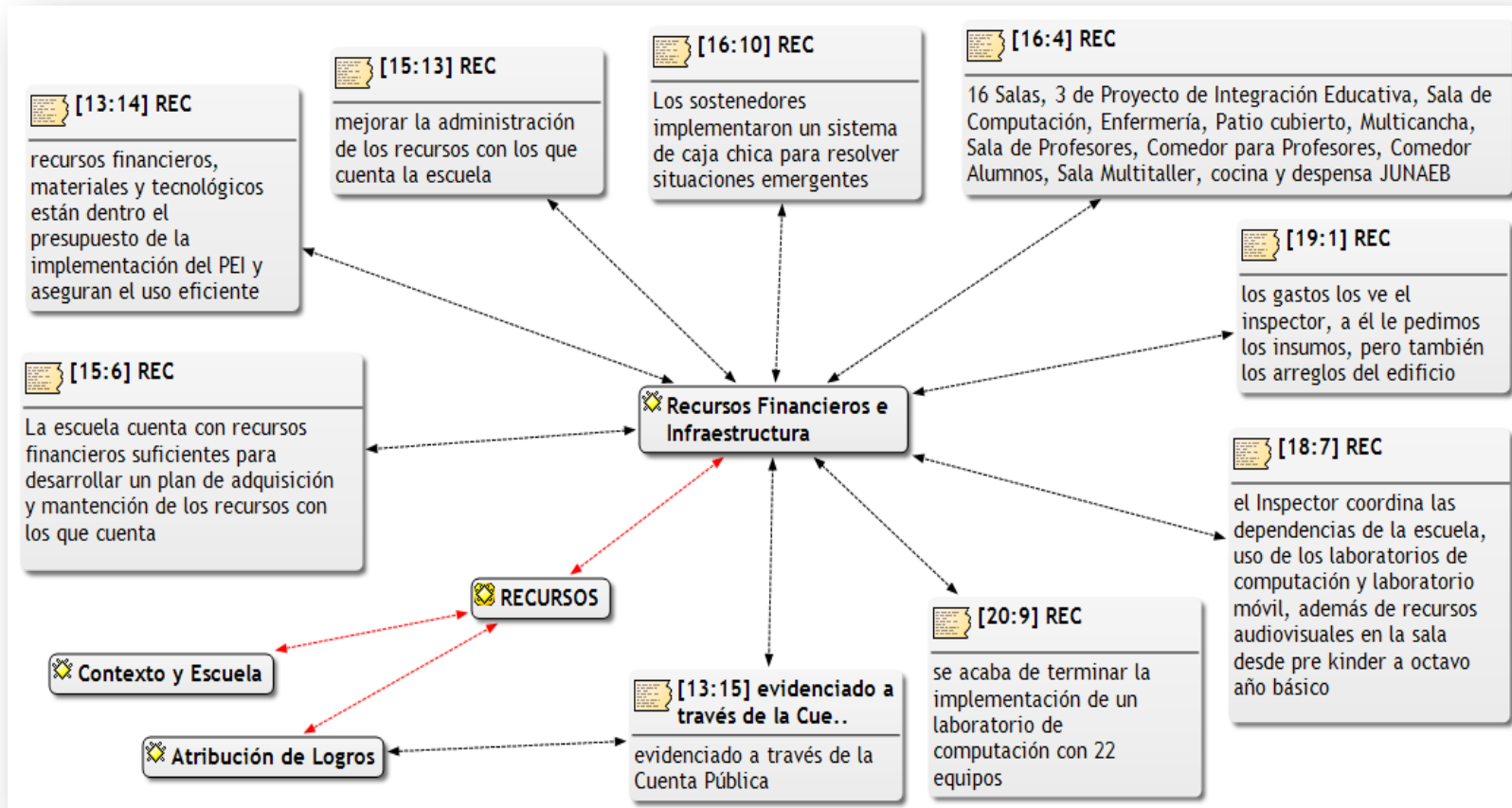


Figura 42: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Recursos Financieros e Infraestructura.

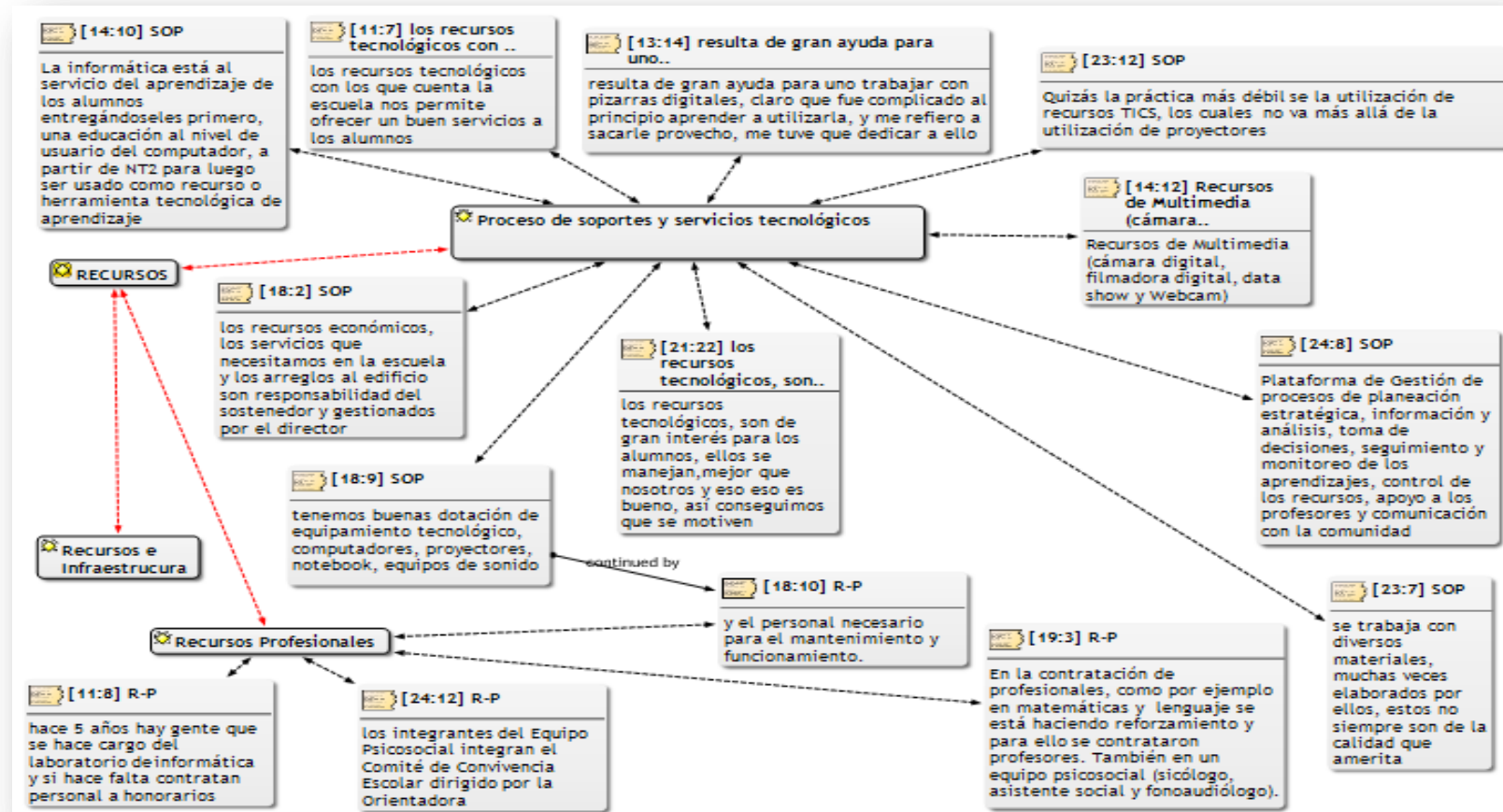


Figura 43: Mapa conceptual categoría Resultados, en la subcategoría: Procesos de Soporte y Recursos Tecnológicos.

18. Respecto a los resultados del centro educativo

Los resultados obtenidos por los centros educativos, considerados para éste estudio fueron los resultados en las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile Simce, que se encontraban en el nivel de logros avanzado, sin embargo, mediante la información recopilada a través de las entrevistas y el análisis de las unidades hermenéuticas, se encontró como atribución de logros, otros aspectos que hemos incorporado a nuestros resultados cualitativos.

Entrevistada 4:

“Con el Simce, hemos aprendido que debemos evaluar periódicamente los progresos de los alumnos. Pero para nosotros tiene un fin formativo y para los niños, les sirve para que pierdan el temor a una evaluación sorpresa”

18.1. ¿Qué logros destacaría sobre su desempeño docente? Y ¿Cuáles del equipo directivo?

Al consultar sobre los logros obtenidos por los docentes, suelen recalcar los resultados obtenidos en SIMCE y PSU, enfatizan sobre el trabajo realizado por el docente junto a sus alumnos, atribuido a un riguroso proceso de enseñanza aprendizaje asegurando que todos los estudiantes logren avanzar en conjunto, o atribuido a la práctica de ensayos creados por los propios docentes o adquiridos en el mercado, de tal modo que los estudiantes estén preparados para enfrentar las evaluaciones. Para los docentes los resultados en Simce, tiene un impacto directo en la mantención del centro en la categoría de “Excelencia pedagógica” que consiste en la asignación económica, a todos los docentes del centro educativo, valoración que se puede mantener o perder a partir de los

resultados anuales. Del mismo modo, ante el Plan de Mejoramiento Anual, que presentan los centros con beneficio Subvención Escolar Preferencial.

Entrevistado 10:

“Cada año los alumnos de nuestro liceo, obtiene mejores resultados en las PSU (Pruebas de Selección Universitaria), gracias al trabajo detrás...”

Además, los docentes, es el nivel de perfeccionamiento realizado por el profesorado y por los miembros del equipo directivo. Las respuestas indicaban, en la atribución de logros, docentes que estaban en proceso de formación con diplomaturas, cursando estudios de Magister o cursos de perfeccionamiento y capacitación ya sea en las asignaturas que imparten o en nuevas tecnologías. Otro aspecto, se relaciona con la participación de alguno de sus compañeros como parte de la Red de Maestros, reconocimiento a docentes que se han evaluado por el Ministerio de Educación y sus resultados los llevan a formar parte de la red nacional.

Entrevistada 17:

“Los resultados me llenan de orgullo y satisfacción...los esfuerzo de todo el equipo y las exigencias profesionales hace de nuestra escuela una de las mejores de la región”(UTP).

La organización y los resultados de los procedimientos realizados por los directivos, son percibidos como acciones que les han permitido obtener buenos resultados, referidos estos a favorecer las relaciones internas del personal docente y funcionarios administrativos, así como,

la gestión de las acciones administrativas que han de realizar todos los participantes del centro educativo.

Entrevistado 15:

“Continuaremos con nuestros procedimientos, la revisión del libro de clases, y la planificación, creemos en nuestros profesores, pero estamos alerta para no perder el rumbo...” (UTP).

Observamos, que las experiencias reportadas, están orientadas a favorecer la actualización de los docentes en conocimientos y teorías mediante la interacción con los jóvenes que se incorporan a los centros educativos.

Entrevistado 18:

“...siempre nos ha funcionado, intentamos otras técnicas, pero ésta es efectiva a corto plazo, juntamos parejas de docente novato y experto, un profesor con años de experiencia con los muchacho recién egresados de la universidad y los ponemos a trabajar juntos, eso es una maravilla, es productivo y hay un ambiente de respeto” (Inspector).

18.2. ¿Cuál es el sentido de la autoevaluaciones de SACGE, y de qué forma impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, ha introducido en los centros educativos procedimientos, que han permitido definir los roles y las responsabilidades. Aunque aún encontramos docentes que al hablar de evaluaciones, reaccionan con

desconfianza, ya que asocian evaluación con sanción y posibilidades de pérdida de empleo. Sin embargo, distinguen la incorporación del procedimiento de rendición de cuentas públicas a la comunidad educativo, como instancia de transparencia respecto de los recursos que son utilizados por los centros educativos.

Los directivos señalan que SACGE, MBD, MBE, favorece el funcionamiento de las escuelas, reconocen que en la actualidad el liderazgo que desempeña el directo, así como cada participante del equipo directivo cobra mayor importancia, no sólo porque es un área o dimensión de los programas, sino porque contribuye a las buenas relaciones entre los compañeros de trabajo, pero principalmente porque logra mantener a la comunidad educativa motivada formando parte del Proyecto Educativo del centro, de las metas que se han trazado y también al reflexionar cuando se presentan dificultades o los resultados no son los esperados y en las acciones remediales que deberán implementar. En tanto, los directivos en edad adulta, han realizado cursos de perfeccionamiento para conocer el funcionamiento de los modelos de calidad que ha diseñado el Ministerio de Educación, esperan o mantienen altas expectativas de los jóvenes que se han formado en el pregrado y les atribuyen mayores habilidades que las que poseen para la aplicación del modelo en los centros educativos.

Finalmente, presentamos de las categorías Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Recursos en interacción al modelo SACGE, en nuestro estudio.

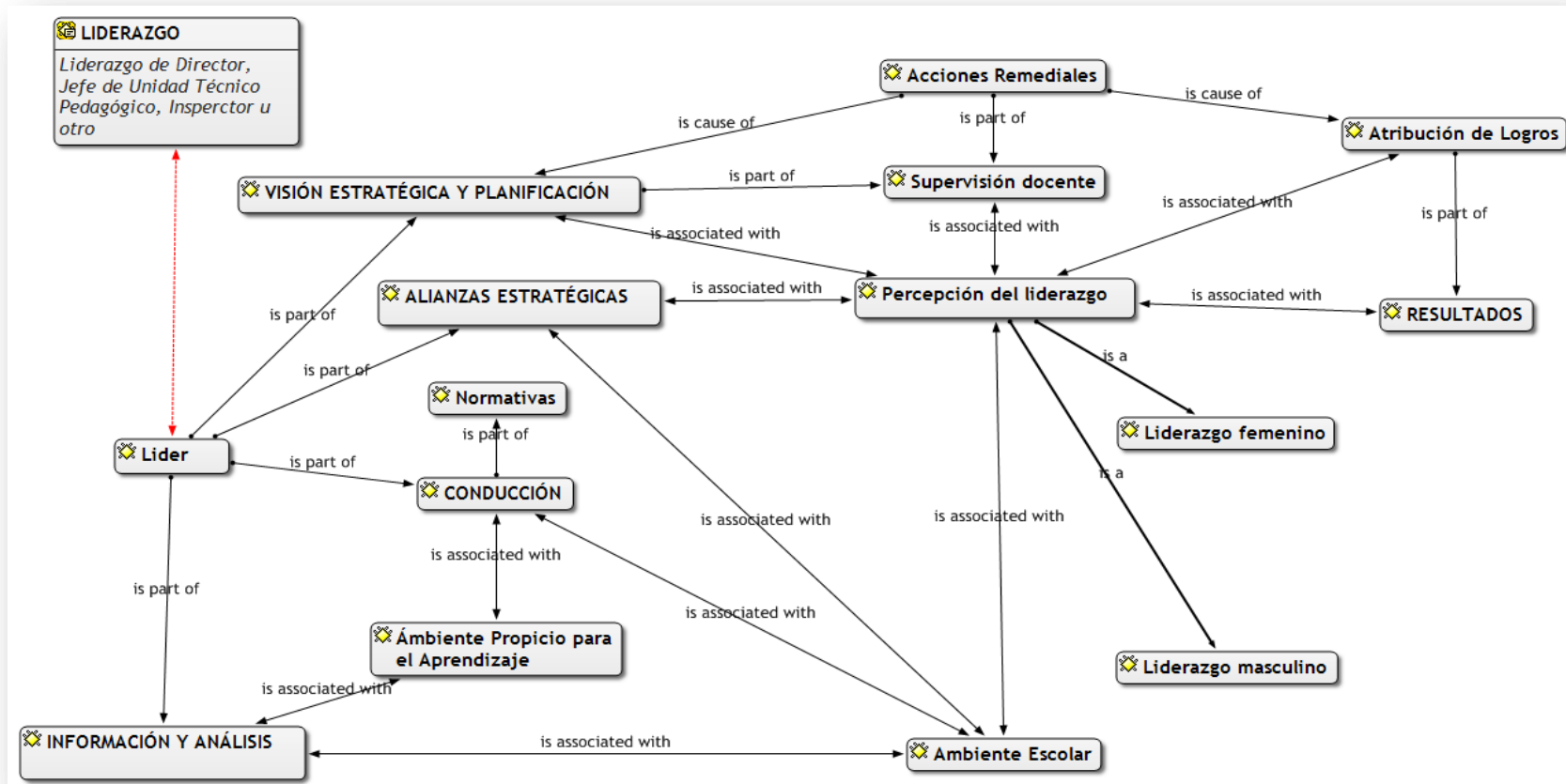


Figura 44: Interacción de las categorías de Liderazgo de la investigación, en base a SACGE.

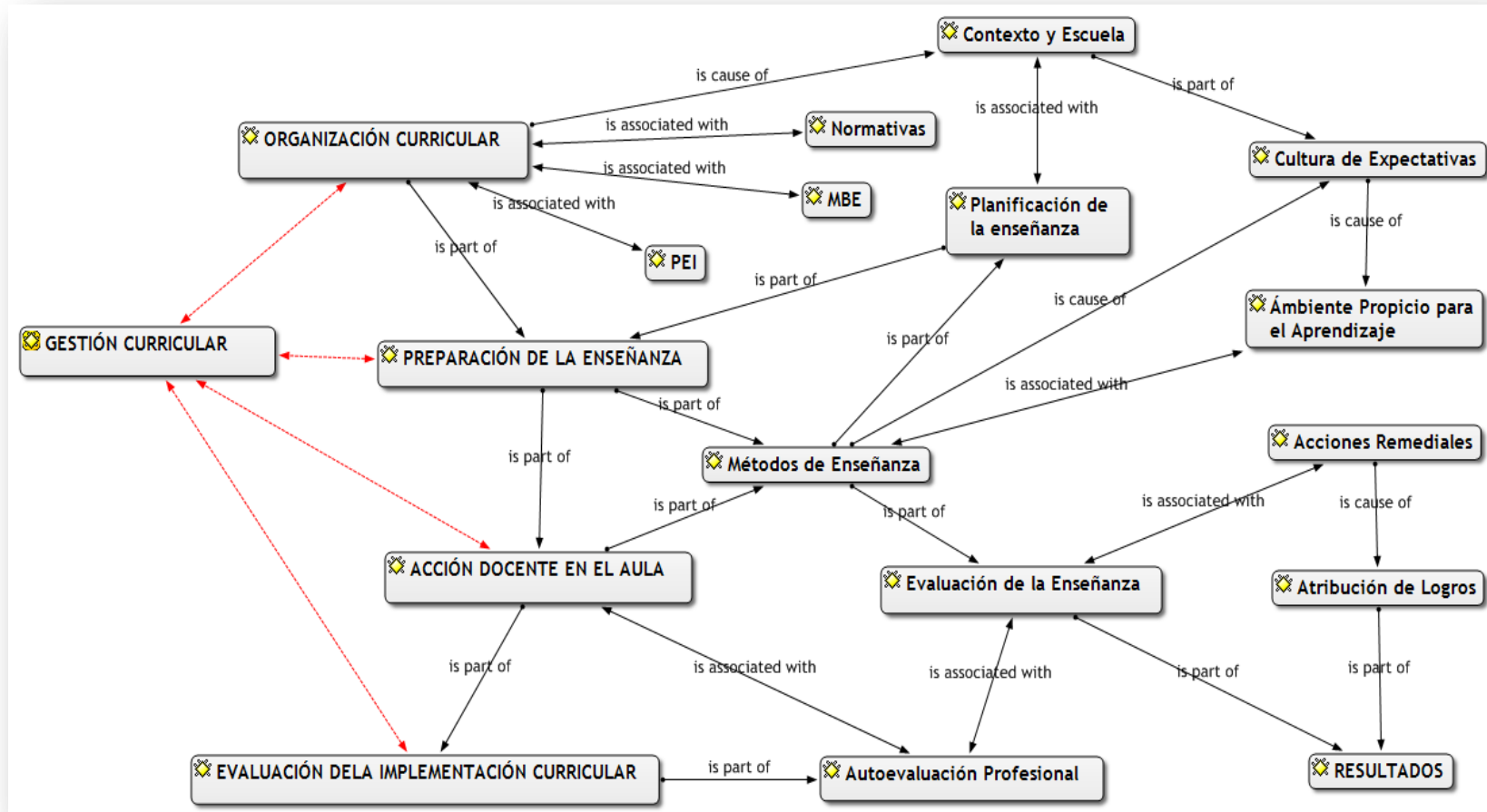


Figura 45: Interacción de las categorías de Gestión Curricular de la investigación, en base a SACGE.

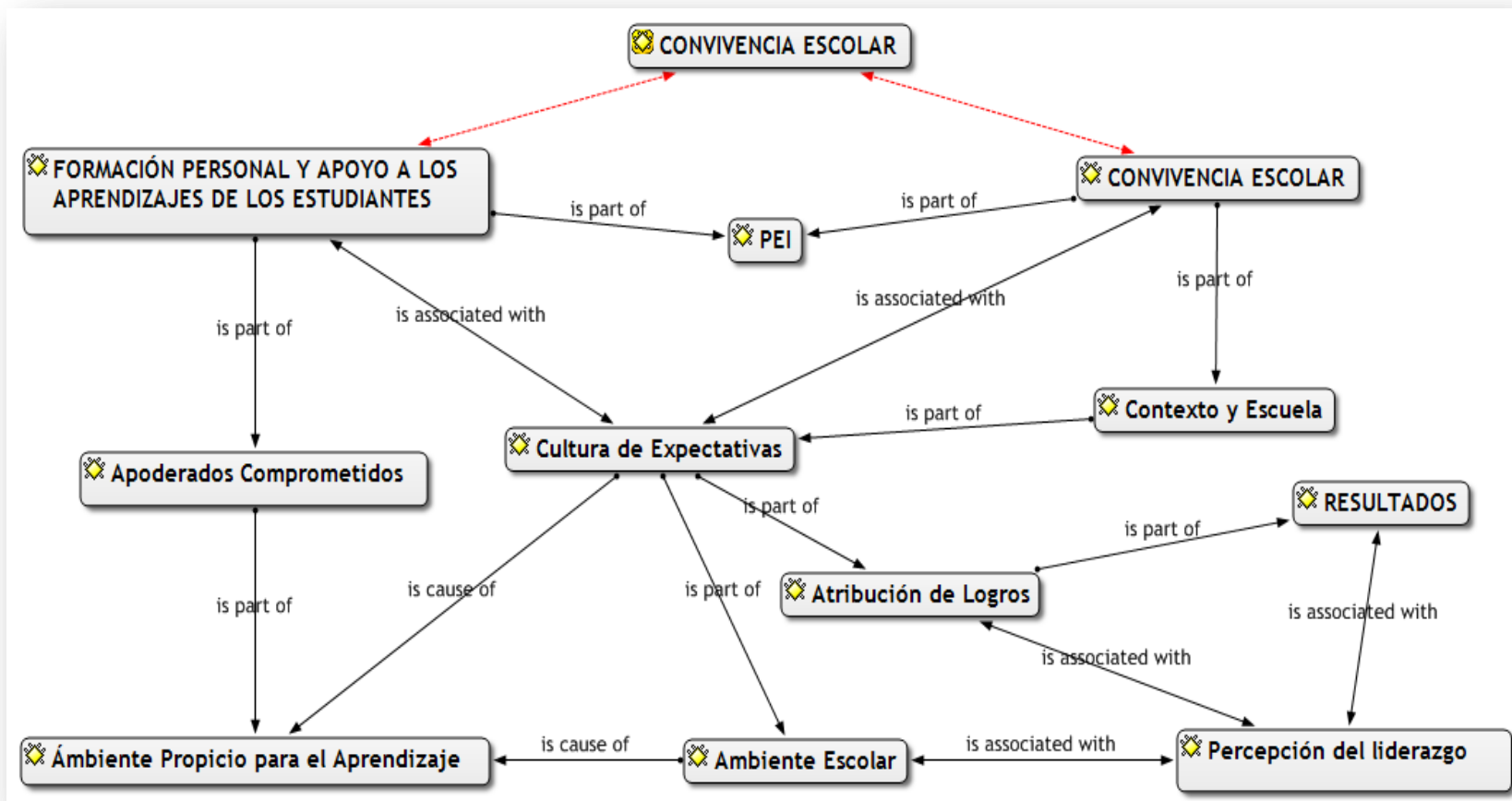


Figura 46: Interacción de las categorías de Convivencia Escolar de la investigación, en base a SACGE.

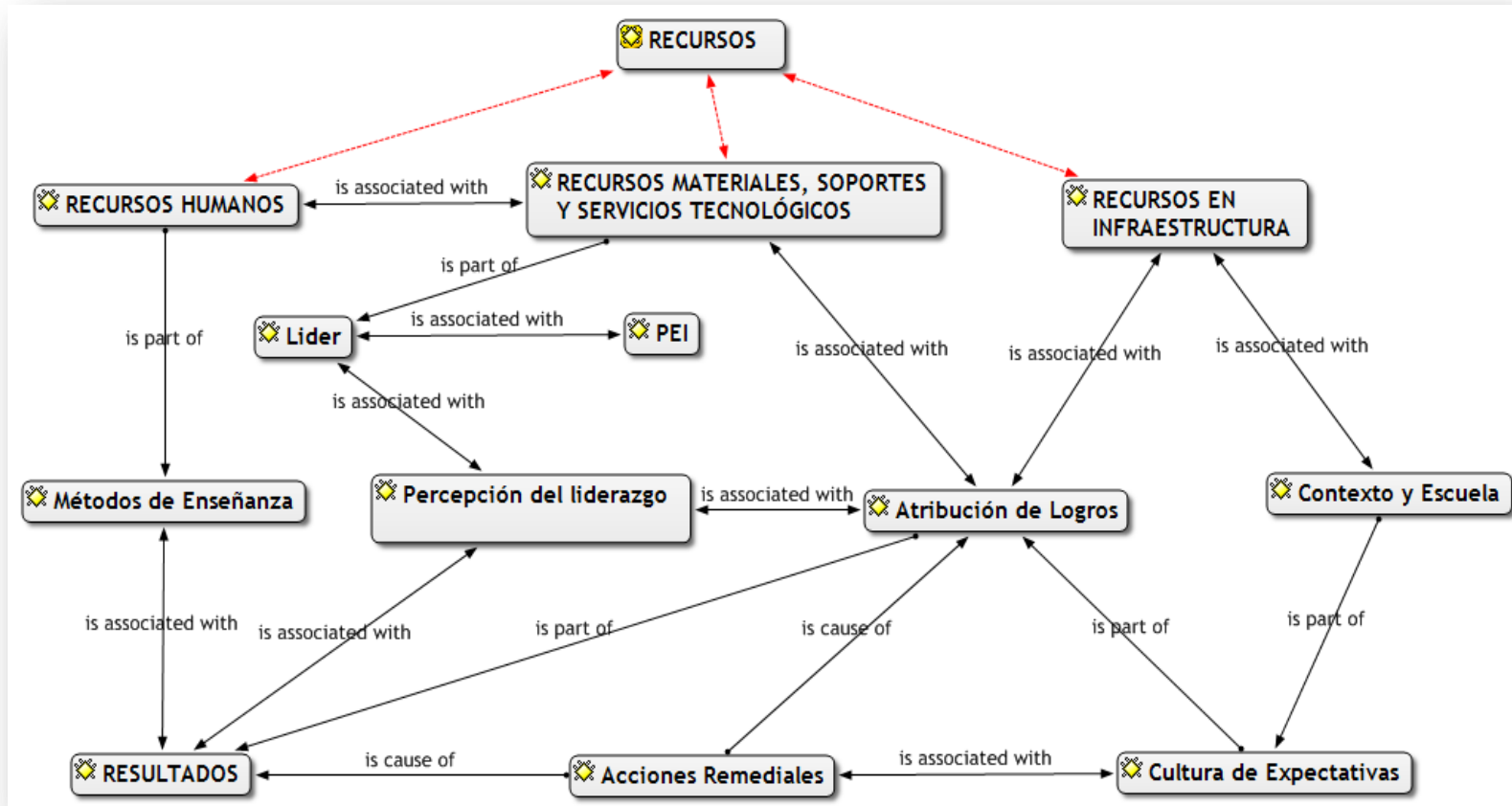


Figura 47: Interacción de las categorías de Recursos, en base a SACGE.

CAPÍTULO VI



CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

*“La ciencia no es sino una perversión de sí misma
a menos que tenga como objetivo final
el mejoramiento de la humanidad”
Nikola Tesla (1856 – 1943).*

1. Conclusiones generales

En este apartado vamos a desarrollar las conclusiones y la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, así mismo algunas limitaciones que se han identificado en el proceso para ser consideradas en futuras líneas de investigación.

La revisión de la literatura, permitió identificar los cambios que han experimentado el sistema educativo y la sociedad chilena, del mismo modo, los cambios en las organizaciones a nivel nacional e internacional. En la actualidad existe unanimidad entre los modelos de acreditación de la calidad, respecto a identificar en el liderazgo como una de sus áreas fundamentales, siendo respaldado por las profusas investigaciones sobre el liderazgo, en diversas ramas del conocimiento, entre ellas un modelo teórico resultó especialmente inspirador, nos referimos al liderazgo transformacional introducido por Bass en 1985. En cuya base se estableció la conjetura de estudio, la cual sostiene que el estilo de liderazgo que manifiestan los equipos directivos de centros escolares con buenos resultados de aprendizaje en sus estudiantes, es más cercano al estilo de liderazgo transformacional. MLQ-5x, fue aplicado en sus dos versiones uno mismo (sobre la autopercepción de los directivos de su liderazgo) y visto por otros (sobre las percepciones del estilo del liderazgo de los directivos superiores). Para la identificación del estilo de liderazgo se consideraron válidos los datos informados por los docentes subordinados, según las indicaciones del modelo teórico y de los autores (Bass, 1985; Bass y Avolio, 1999, 2006), ya que la información aportada por los líderes sólo tuvo por objetivo contrastar los resultados entre docentes y directivos.

A continuación se exhiben algunas conclusiones preliminares que esboza esta sección:

- Los resultados obtenidos con el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ-5x), nos llevan a señalar que los directivos de centros educativos con buenos resultados, presentan características conductuales más cercanas al liderazgo Transformacional.
- Esta investigación y estudios anteriores han demostrado que los líderes exhiben tanto comportamientos de liderazgo transformacional, como transaccional.
- El análisis de los datos permite concluir que el proceso de influencia del liderazgo transaccional es probablemente instrumental, en tanto, el liderazgo transformacional implica probablemente la internalización de la motivación por inspiración.
- Las prácticas que desarrollan los directivos de centros educativos tanto, particular subvencionado como municipal, se basan en un repertorio semejante de prácticas de liderazgo.
- El liderazgo transformacional, permite generar entornos con altas expectativas para todos los miembros de la comunidad educativa, al percibir mayor eficacia en el funcionamiento del centro educativo.
- La valoración sobre la eficacia de los resultados del centro educativo, son superiores en los centros concertados que en los centros públicos, sin embargo, en contraste con los resultados SIMCE, estos indican que no existe una diferencia significativa entre la percepción de la eficacia, según su titularidad.
- Los líderes transformacionales, contribuye a la mejora de los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes de manera indirecta, mediante:

- La organización y coordinación del trabajo.
 - La motivación de los docentes para el logro de los objetivos institucionales.
 - La participación activa, junto a los docentes en la selección de objetivos y estrategias para ser concretados.
 - La adecuación del estilo de liderazgo de acuerdo a las necesidades de los contextos socioculturales.
- El análisis y validación estructural del *cuestionario multifactorial de liderazgo MLQ-5x*, en una muestra chilena, nos permite ratificar que es un instrumento fiable y consistente en la medición de las conductas de liderazgo (Flores y El Homrani, 2015).
 - Las componentes de liderazgo transformacional se correlacionan en buen grado con todas las variables de resultados, calificados como Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción.
 - El modelo jerárquico de esta investigación replica en buen grado los estudios anteriores utilizando MLQ-5x.

Cabe destacar que gran parte de los constructos teóricos de Bass y Avolio (1990a, 1990b, 1999, 2006), han sido confirmados, junto con la evidencia empírica de otros investigadores, efectivamente los centros educativos que resultan eficaces, cuentan con equipos directivos, que manifiestan conductas más cercanas al liderazgo transformacional.

1.1. Conclusiones asociadas al liderazgo transformacional

Para dar respuesta y facilitar la lectura de los objetivos operativos (A.; A.1.; A.2., A.3.; B.), nos serviremos de los enunciados de las hipótesis de trabajo, la que desarrollamos a continuación. Cabe señalar que se optó

por un diseño metodológico de corte empírico, que permitió responder a las conjeturas y contrastada por medio de estadística descriptiva e inferencial de tipo bivariante, la que permitió demostrar que las componentes de la escala de liderazgo transformacional están correlacionadas con todas las variables de resultado Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción.

Hipótesis 1

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo laissez-faire de los equipos directivos y la disposición de los docentes para realizar un esfuerzo extra.

Se acepta la hipótesis

- Porque la modelización de los datos permitió detectar que las variables, influencia idealizada atribuida, influencia idealizada conductual, consideración individualizada, estimulación intelectual, son significativas e influyen en el esfuerzo extra.
- La variable dirección por excepción activa y dirección por excepción pasiva, se correlacionan negativamente con el esfuerzo extra.
- Además es preciso señalar que el modelo integró la totalidad de las variables, para observar como interactuaban entre sí. Entre los hallazgos más destacados encontramos que, resultan significativas variables como la titularidad, el nivel de formación y la eficacia percibida del líder.
- La consideración individual contribuye aumentar el esfuerzo extra cuando es identificada en el director.

- Se detectó que el esfuerzo extra, disminuye 0,1, en los centros con una titularidad concertada, de la misma forma, pero en 0,26 o 0,28 si el que valora es un docente con mayor nivel formación. En tanto, los directivos que evaluaron la eficacia de equipo con el concepto de bien, el esfuerzo extra aumenta, pero si lo valoración es calificada con suficiente el esfuerzo disminuye.

Hipótesis 2

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo laissez-faire de los equipos directivos y la percepción de los docentes sobre la efectividad del líder.

Se acepta la hipótesis

- Ya que para la asociación de la variable efectividad, se realizó un modelo de regresión lineal y la correlación significativa con la descripción del líder corresponde a las conductas: influencia idealizada atribuida, influencia idealizada conductual, motivación por inspiración, consideración individualizada, dirección por excepción pasiva, estimulación intelectual y recompensa contingente.
- Las directivas y los inspectores están asociados de forma significativa con la dirección por excepción pasiva, conducta del liderazgo transaccional, lo que provoca una disminución de la efectividad.
- El tipo de dependencia, la percepción de la eficacia se correlaciona negativamente con la dirección por excepción pasiva. DEP.

- En cambio los directores y jefes o jefas de unidad técnico pedagógico tienen mayor interacción con la variable recompensa contingente.
- Tanto las variables consideración individual como estimulación intelectual contribuyen a aumentar la percepción de la efectividad.
- Respecto al modelo que integró la totalidad de variables, la Eficacia en los centros concertados aumenta 0,18 que en los públicos. Si se incrementa la escala Consideración Individualizada, resulta un aumento en la eficacia del líder en 0,174. Y si la Eficacia se incrementa en 0,25 aumenta Motivación por Inspiración.

Hipótesis 3

Existe una relación significativa entre los estilos de liderazgo transformacional, el estilo de liderazgo transaccional o el estilo de liderazgo Laissez-faire de los equipos directivos y la satisfacción del docente con respecto al equipo directivo.

Se rechaza la hipótesis

- Porque el análisis del modelo de regresión ordinal logístico, reveló un dato interesante, ya que a mayor percepción de eficacia menor satisfacción, y con una eficacia suficiente, se obtiene una mayor satisfacción.
- En tanto a mayor aumento de laissez-faire, menor satisfacción.
- La variable antigüedad en el cargo, demuestra que los directivos que permanecen por sobre los cuatro años, genera mayor satisfacción en los docentes. Lo que se puede explicar cómo

seguridad y estabilidad en los procedimientos y en el clima de la organización educativa.

- La satisfacción está asociada primordialmente con el director/a que y en la medida que disminuye la jerarquía, disminuye la percepción de satisfacción.
- Lo anterior concuerda con las unidades hermenéuticas extraídas de los resultados cualitativos, los docentes perciben que las actividades realizadas en su jornada se ha incrementado de forma progresiva con diversos procedimientos administrativos, tiempo que no está contemplado en la asignación de sus cargas horarias. La triangulación con la información cualitativa permitió explicar que el exceso de actividades burocráticas y la falta de tiempo para destinar a lo esencial, preparación de la enseñanza aprendizaje, genera que nuestros resultados claramente indican que a mayor eficacia, menor satisfacción.
- Aspecto que es destacado por los docentes de ambas titularidades, con situaciones como docentes contratados por 44 horas semanales, de las cuales 40 y hasta 42 están destinadas a la enseñanza en aula, lo que conlleva la realización del trabajo administrativo a en sus hogares, horas que tampoco son remuneradas.
- Los directivos concuerdan con lo expuesto en el punto anterior, en base a sus experiencias, sostienen además que realizan esfuerzos por evitar dichas situaciones, sin embargo, el modelo educativo provoca que los docentes estén sobrepasados entre la preparación de la enseñanza, las planificaciones diarias, clase a clase, elaboración de material didáctico, elaboración de pruebas, correcciones de pruebas, reuniones técnico pedagógicas, talleres

de capacitación, reuniones de apoderados mensuales, entrevistas individuales con los apoderados, entrevistas individuales con sus estudiantes, el papeleo administrativo, etc.

Hipótesis 4

No hay diferencias significativas en el estilo de liderazgo percibido en las organizaciones educativas de nuestro estudio en comparación con los estándares establecidos por Mind Garden Inc.

Se rechaza la hipótesis

- Los resultados nos llevan a concluir que todas las puntuaciones de nuestro estudio obtienen valores mayores a los publicados por Mind Carden Inc. (Anexo 12).
- Para determinar si la diferencia era significativa se aplicó la prueba T para muestras independientes, lo que se obtuvo fue que a diferencia de dirección por excepción pasiva y satisfacción (que no sigue una distribución normal), todas las demás escalas tienen medias significativamente diferente a un nivel de significación del 5%.

Hipótesis 5

Hay diferencias significativas en el estilo de liderazgo percibido con el MLQ-5x por los docentes y el estilo de liderazgo auto-percibido el docente directivo.

Se rechaza la hipótesis

- Porque en el análisis bivalente realizado para directivos y docentes, sobre las puntuaciones de MLQ-5x, permitieron

identificar los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire. Los valores indican que las medias son similares entre docentes y directivos, aunque los directivos tiende a valorar su estilo más transformacional y transaccional, que el percibido por los docentes.

- En cuanto al grado en que evalúan el estilo laissez-faire, es más bajo que el evaluado por los docentes.

Otra de las preguntas realizadas a los docentes fue la precepción de la Eficacia del equipo directivo, del centro donde trabaja. Y para detectarlo se analizaron los puntajes SIMCE a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Willis, los valores indicaron que no hay una diferencia significativa entre la valoración docente y los resultados que obtiene el centro.

1.2. Conclusiones asociadas a los modelos de gestión de la calidad escolar

En cuanto a las conclusiones que se extraen en esta investigación, sobre la aplicación de los modelos de calidad de la gestión escolar, se optó por una metodología de corte cualitativa para dar respuesta a los objetivos operativos (B.1., B.2., B.3., B.4., C., C.1. y C.2.). La información entregada por los participantes no lleva a concluir que los modelos de calidad fueron implementados de forma gradual mediante capacitaciones de todos los integrantes de la organización educativa.

- En la dimensión liderazgo, los docentes asocian las conductas de los directivos con los resultados obtenidos por el centro, los que se son tipificados en buenos resultados académicos de los

estudiantes, buenas relaciones entre la comunidad educativa, implementación de recursos, inversión en infraestructura y material didáctico disponible en la escuela.

- Los hallazgos de éste estudio, plantean que el liderazgo influye sobre el contexto organizativo, impacta sobre la creatividad de los estudiantes y en la productividad de los docentes.
- Además, fue posible identificar en los entrevistados entusiasmo y motivación por alcanzar las metas organizacionales.
- En cuanto a la percepción de los docentes respecto de los miembros del equipo directivo en la gran mayoría fue positiva, y visualizan en el director o directora, quien guía, conduce los procesos de mejora, influye y contagia con la tarea.
- En cambio, al igual que en el análisis cuantitativo, los entrevistados no hacen mayor referencia al liderazgo del inspector.
- Los resultados obtenidos en esta investigación indican que los planes de mejora, las autoevaluaciones internas y las evaluaciones externas que realiza SACGE, han favorecido en la redefinición de los roles y funciones de todos actores de la comunidad educativa.
- En base al punto anterior, Director/a, Jefe de Unidad Técnico Pedagógico, Inspector/a, u otro profesional incorporado al equipo de gestión, se identificó mayor participación del equipo directivo mediante prácticas de colaboración en el aula, en un intento por dejar atrás la dirección tradicional, de la oficina, desde donde se dirige y atribuyen las responsabilidades en espera de resultados, los líderes han modificado su actuar,

fortaleciendo las relaciones con los docentes en vías de incorporar acciones de mejora, mediante un trabajo en conjunto.

- A excepción de lo identificado en otros miembros del equipo directivo, en el caso del inspector, puede ser por las características del rol y las funciones que desempeña en los centros educativos, porque asume la responsabilidad de control y disciplina junto con gestionar los recursos e insumos mediatos para el funcionamiento diario del centro. Como se analizó en los resultados, la adquisición de los recursos es responsabilidad en primera instancia del director, pero el responsable de la concreción frente a los docentes es el inspector.

Los centros que están situados en el nivel de logros avanzados, manifiestan que “no poseen una receta mágica, si no que cada uno se adapta a su realidad” (Entrevistado 1), a partir del contexto, el respaldo de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero lo fundamental para los directivos es contar con docentes comprometidos y profesionales. Ésta cultura de expectativas, contribuye de forma considerable alcanzar las metas que se trazan para alcanzar estándares de calidad, en base al respeto por el quehacer de cada miembro de la organización y el fortalecimiento de un trabajo colaborativo.

Respecto a los objetivos operativos (B.1., B.2. y B.3.), sobre las características del contexto sociocultural, la interacción con las familias y como inciden en el liderazgo escolar de los centros públicos y concertados de la VI y VII región podemos decir que:

- Se han establecido una serie acciones orientadas a vincular a las familias con los centros educativos. Así, tanto en la VI y VII

región, los estudiantes y sus familias destacan el entusiasmo y compromiso de los centros educativos con la comunidad.

- La dimensión convivencia escolar, fue valorada satisfactoriamente por los docentes y directivos, porque en cada región, la escuela debe responder a las necesidades del contexto (agrícola, vitivinícolas, comerciales o industriales), por lo tanto, la realidad de las familias junto a los procesos educativos convergen con los factores de la organización escolar (misión y visión compartida, metas, liderazgo educativo y pedagógico, orientación hacia los aprendizajes, clima organizacional y desarrollo profesional), para favorecer el desarrollo de la comunidad.
- Si bien el énfasis del estudio fue el liderazgo, específicamente el desempeño de los directivos, nuestros resultados nos permiten concluir que los equipos directivos, realizan estrategias equilibradas que tienen impacto sobre la motivación de los docentes y en sus estudiantes, sin embargo, la motivación por sí misma, no genera necesariamente buenos resultados.
- Pero, ésta investigación constata que el liderazgo afecta el progreso de las organizaciones, influye no sólo en la toma de decisiones, sino que en la superación de los centros educativos, mediante acciones destinadas a estrechar vínculos con las familias de los estudiantes, actividades de diversas índoles, deportivas, recreativas, vocacionales, artísticas.
- Sobre todo en los centros escolares públicos, para favorecer la promoción social, donde el entorno es un factor de mayor impacto en el estudiantado. Por lo cual ofrecen la posibilidad de acceder a formación educativa para adultos, completar la

educación secundaria, o talleres enfocados en orientación y responsabilidad sexual, fortalecimiento de las relaciones familiares como la escuela para padres.

1.3. Retos del liderazgo femenino

Si bien, esta investigación no está enfocada en profundizar respecto las características del liderazgo con relación al género del director o de cualquier miembro del equipo directivo. Incorporamos un objetivo operativo (B.2), el que procuró ejemplificar los retos que enfrenta el liderazgo femenino.

- La presencia femenina en los docentes de aula, es superior a los varones, lo que coincide con la tendencia nacional, siendo mayor en centros con titularidad pública.
- Los hallazgos nos indican que la experiencia de las mujeres con responsabilidades directivas, enfrentan dificultades en la incorporación a los centros educativos, donde factores como la edad (sí, es muy joven), es considerada insuficiente para responder a las exigencias de la organización, sin embargo, en el transcurso del tiempo, los subordinados reconocen el profesionalismo y reciben la aprobación de la institución.

En cuanto a las características positivas del liderazgo femenino, estas fueron percibidas, como atribuciones propias del género, mayor sensibilidad ante la realidad de la comunidad educativa, desplegar habilidades de comunicación efectiva con los estudiantes, que además permite la mediación en situaciones emergentes de conflicto. Siendo el desempeño de las jefas de unidad técnico pedagógico, el mejor valorado, debido al acompañamiento directo en el aula, al trabajo en

conjunto con los docentes en el uso de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. En definitiva se relaciona la eficiencia en las habilidades y destrezas para alcanzar las metas del centro educativo, con características femeninas exhibidas en sus conductas (habilidades sociales, autocontrol, altruismos y carisma).

- Respecto a la gestión del centro educativo, al liderazgo femenino, le es atribuido exceso de actividades, acciones atribuidas a demostrar ante la organización que poseen las competencias necesarias para la dirección, lo que es apreciado como incremento de tareas, que no implica necesariamente buenos resultados o una participación satisfactoria de los docentes.
- Resulta interesante, observar que las mujeres docentes presentan una tendencia a valorar el liderazgo directivo de las mujeres inferior que el de los hombres.
- Por el contrario, el liderazgo de los hombres, las docentes les valoran con mayor eficiencia y diligencia en la gestión de la organización.

1.4. Sobre los modelos de calidad escolar en Chile

Los objetivos operativos C., C.1. y C.2, estaban emplazados a describir el nivel de conocimiento que posee tanto docentes como directivos sobre los modelos de gestión de calidad MBD y SACGE, para determinar si existe coherencia entre las prácticas con las acciones necesarias para transformar cada centro en uno de calidad y efectividad a partir de su propia identidad, como plantea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE (2005).

- Pese a que gran parte de los procesos y procedimientos del modelo son identificados por directivos y docentes, resulta

curioso que el menos mencionado corresponde al diagnóstico institucional. Lo que puede ser a razón que el PEI, lo considera como base de su diseño.

- Los directivos reconocen que SACGE, permite a los centros escolares sustentar sus propuestas curriculares, recursos y apoyos orientados al mejoramiento continuo de la calidad sobre la base de una planificación del mejoramiento, así mismo seguimiento de los procesos y resultados.
- Los docentes señalan que las planificaciones (independiente de las variaciones en los modelos), son desarrolladas y organizadas en clases en concordancia al Marco de la Buena Enseñanza.
- Sin embargo, no son aplicadas en su totalidad, aludiendo a situaciones emergentes, de contexto o de interacción con los estudiantes. Lo que en ocasiones genera conflicto con la unidad técnico pedagógico.
- Los procedimientos que contemplan SACGE, MBE y MBD, fueron descritos de forma adecuada por todos los entrevistados docentes y directivos. Además se identificaron acciones concretas realizadas en los centros educativos como:
 - Capacitación de los equipos directivos.
 - Procesos de autoevaluación y evaluación externa.
 - Plan de Mejoramiento con respaldo de SEP.
 - Cuenta pública, procedimiento identificado por los docentes de mayor contribución, de tal modo que esta respalda el cumplimiento de todos los procesos obligatorios que contempla SACGE.

- Que hasta el momento, son obligatorios para los centros públicos (hasta hacer efectiva la normativa de gratuidad en la educación chilena).

Los resultados son categóricos, al demostrar que los directivos que se involucran de forma activa en la gestión de procesos de calidad junto a la valoración sobre la importancia del rol pedagógico, contribuye a prácticas estables y sostenidas en el tiempo destinadas a cumplir con la implementación curriculum y evaluar las prácticas, contribuye a mejorar las estrategias destinada al aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, es necesario considerar que la mayor concentración de estudiantes en Chile en la actualidad se encuentra en centros escolares con titularidad concertada, porque exhiben mejores resultados de eficiencia técnica global, de gestión y les impacta en menor medida los factores del entorno que a los centros públicos. Lo que ha llevado a configurar la idea colectiva en los ciudadanos que la privatización de la educación es la mejor vía para acceder a una educación de calidad, además atribuyen mayor capacidad y profesionalismos a sus docentes y directivos. Esta investigación, desea aportar a la discusión científica, al demostrar que tanto centros públicos como concertados, logran resultados de calidad en las mediciones, en contexto rurales y urbanos, donde la diversidad de la base cultural es heterogénea así como las necesidades de las familias, sin embargo, el liderazgo transformacional y el profesionalismos centrado en la gestión de los directivos, propende y moviliza a todos los miembros de la comunidad educativa hacia la mejora del rendimiento académico.

2. Discusión de los resultados

A nuestro juicio, esta investigación se sitúa en las representaciones cognitivas sobre el liderazgo, en situaciones cotidianas del desempeño escolar. Atribuciones que desde la propuesta teórica de Maturana y Varela (2009), sobre la autopoiesis, donde las personas construyen su conocimiento a través de representaciones autorreferentes.

Los resultados obtenidos en las mediciones Simce, tanto en educación básica como para media, indican que los centros educativos que cuentan con una población escolar equivalente, es decir semejantes características socioeconómicas y de titularidad, no necesariamente obtiene los mismos resultados, por el contrario pueden obtener resultados significativamente diferentes. Así lo confirma las investigaciones al concordar con los hallazgos de este estudio, porque los resultados de las organizaciones están influenciados por las características del equipo directivo (Agencia de Calidad de la Educación, 2014; Garay y Uribe, 2006; Givens, 2008; Hallinger, 2013; Hambrick y Mason, 1984), porque los aspectos cognitivos, los valores influyen en la percepciones de los compañeros y en la interpretación de los docentes para la selección e implementación de las estrategias de mejora para los centros públicos y concertados. Sin duda alguna, pensar que la calidad de la educación se mide por los resultados de pruebas estandarizadas, es reduccionista (Gómez, 2004), pero la lógica que subyace de la propuesta es que la libertad para elegir de los estudiantes y sus familias determinará que centros educativos obtendrán éxito y cuáles fracasarán por la escasa de postulación (Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce, y Villarroel, 2012).

Esta investigación demuestra que una educación de calidad es un proceso que resulta multifactorial, donde los sistemas de medición SIMCE y PSU son indicadores sobre el dominio de los contenidos del estudiantado, tanto en el nivel de formación básica y media, por lo tanto, era necesario implicar otras variables como las propuestas por el modelo SACGE, sobre la gestión curricular, el liderazgo, la convivencia escolar y la gestión de recursos (López, 2010; Maureira, 2006; Mineduc, 2014). A fin que los centros escolares objeto de análisis dieran cuenta o sentido a la experiencia cotidiana de gestión escolar, lo que concuerda con los argumentos de Fullan (1996), que un cambio real siempre es una experiencia personal y colectiva que se caracteriza por la ambivalencia y la incertidumbre, para construir significado a partir de su contexto sociocultural.

La identificación de características conductuales más cercanas al liderazgo transformacional, en los directivos, nos llevan a sostener que es una variable que impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes al promover una eficaz y eficiente gestión de la organización educativa. En la misma línea de investigaciones previas (Balyer, 2012; Hopkins, 2007; Hopkins, 2008; Sun y Leithwood, 2012), así como los hallazgos de Bass (1997), que encontró una alta correlación entre las cinco escalas del liderazgo transformacional y la escala transaccional recompensa contingente. Lo que concuerda con las investigaciones realizadas por (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006), sobre el impacto del liderazgo en los resultados académicos, que identificó valores entre un 5% y 7% ésta variable explicaría la varianza entre los centros escolares. O los estudios de López (2010), sobre

liderazgo, recursos, procesos y resultados sobre la calidad educativa que explicarían el 94,3% de la varianza.

Los resultados obtenidos en este estudio, nos lleva a señalar que las mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes es fruto de la interacción de múltiples variables, factores que inciden en una educación de calidad como: liderazgo, clima de aprendizaje, monitoreo continuo del progreso de los alumnos, flexibilidad para introducir acciones remediales, evaluación frecuentes del desempeño de los docentes y de sus equipos de gestión, docentes que son reconocidos por su desempeño y gestión autónoma, siendo respaldado por las revisiones realizadas por Lorenzo (2012), las investigaciones sobre liderazgo escolar (Day y Gu, 2012; Horn y Marfán, 2010; Leithwood, 2009; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Moolenaar, Daly y Slegers, 2010; Morales, 2012; Omar, 2011; Volante, 2008; Weinstein, 2009). Todo aunado en una estrecha colaboración entre directivos, docente, estudiantes y familia, de modo que los centros escolares actúan como agente social porque han asumido responsabilidades que les demandan mayores exigencias, esta idea se complementa con estudios previos (Cobo, 1995; Cotton, 1995; Creemers et al., 1989; Reynolds, Bollen, Creemers, Stoll y Lagerweij, 1996), los que han demostrado que el vínculo con la comunidad educativa, la identificación del Proyecto Educativo Institucional junto a las actividades recreativas y cognitivas favorecen el rendimiento académico, del mismo modos con la evidencia de investigaciones sobre eficacia escolar realizadas por Purkey y Smith (1983), Scheerens, Vermeulen y Pelgrum (1989). Donde la mejora es asociada con las familias, la comunidad, lo que constituyen la base

cultural de los estudiantes (Bellei, Muñoz, Perez y Raczynski, 2004; Creemers y Scheerens, 1994).

Por lo tanto, esta investigación tuvo como pretensión demostrar que el liderazgo de los miembros del equipo directivo influye de manera directa, significativa en los resultados de la organización y de manera indirecta en los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes. De modo que la conducta de los docentes, subordinados, es influenciada por la motivación que genera el líder, lo que contribuye a favorecer las condiciones laborales de los docentes en su trabajo de aula, en correlación con la evidencia empírica que muestra que el estilo de liderazgo afecta el desempeño a través de la cultura organizacional (Barber y Mourshed, 2008; Bennis y Nanus, 2008; Bolívar, López y Murillo, 2013; Pont et al., 2008).

Si bien, el análisis primordial de este estudio es el liderazgo de los equipos directivos en centros públicos y concertados con buenos resultados, no representa la realidad nacional, lo que se ve ratificado por otros estudios nacionales (Carbone et al., 2008; Delannoy y Guzmán, 2009; Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012), esta discrepancia entre nuestra investigación y los mencionados, se debe a que la muestra contempla tipología identificada en la figura del director ha sido clasificada como un estilo participativo, autoritario, externalizador y centralista. Al intentar comprender las causas de un sistema burocrático concordamos con Bolívar (2010, p. 10), cuando señala que “El modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar, tanto en España como en Chile, en la modernidad tardía, presenta graves déficits para incidir en la mejora de resultados de sus

establecimientos". Frente a los hechos, los centros educativos partícipes en este estudio, son centros excepcionales y que precisamente, estas prácticas conductuales de los equipos directivos, con una clara tendencia al estilo de liderazgo transformacional, tiene la pretensión de contribuir a la mejora de la educación chilena y a la discusión científica. Y al igual que los estudios realizados en Reino unido, las escuelas efectivas articulan proceso y producto, de tal modo que dirigen los esfuerzos hacia la mejora en el aula, en el aprendizaje los estudiantes (como el movimiento de las escuelas eficaces), generan procesos y condiciones internas en los centros educativos que los facilitan (Reynolds, Sammons, Stoll, Barber y Hillman, 1996).

Por último, la información que se ha reunido nos faculta para ratificar que los directivos, deben ser docentes, que se han formado o especializado en la línea de gestión educativa (Henríquez, Mizala, y Repetto, 2009; Ministerio de Educación, 2009; Garay, 2008; Majluf y Hurtado, 2008; Volante, 2008; Raczynski, y Muñoz, 2006; Thieme, 2005; Bellei et al., 2004), pero que sin lugar a dudas, conocen y comprenden el quehacer en las aulas, los docentes subordinados rechazan, la incorporación de profesionales de otras áreas, porque a su juicio sólo incorporan procedimientos para alcanzar resultados, olvidando que el trabajo pedagógico se realiza con niños y jóvenes en proceso de desarrollo afectivo, cognitivo y fisiológico.

3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Todo trabajo se inicia con un objetivo, al término, se transforma en un nuevo comienzo, para introducir modificaciones y mejoras.

Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser considerados con mesura, debido a algunas limitaciones que deben ser consideradas en futuros estudios sobre los efectos del liderazgo con diseños que exploren los conceptos relacionales para ampliar la evaluación del fenómeno, mediante la introducción de otros criterios de análisis como: la influencia mutua entre líder y seguidor, factores psicológicos, género y académico, entre otros. De igual forma, sería conveniente ampliar el tamaño de la muestra, porque sólo hemos accedido a 30 centros escolares en el nivel de logros avanzados.

Entre las sugerencias para una prospectiva investigación, se pretende profundizar en:

- Proseguir éste estudio y transformarlo en uno longitudinal, para identificar si los resultados de los centros educativos, objeto de análisis, prevalecen las variables observadas o son reconfiguradas.
- Si bien, más de la mitad de los directivos del estudio señala llevar entre cuatro y siete años de antigüedad en el cargo, es necesario ahondar si la transformación de la organización realizada por los líderes, sólo cambia la motivación de manera temporal, o se sostiene a través del tiempo.
- Incorporar en las representaciones cognitivas del liderazgo transformacional a los estudiantes y/o a sus familias, para

identificar los niveles de percepción sobre las variables de resultados en: satisfacción, esfuerzo extra y efectividad.

- Las conductas que entrega el modelo de liderazgo transformacional, pueden contribuir en la mejora, a través de la difusión, por lo que sería adecuado considerarlo en capacitaciones de perfeccionamiento tanto para docentes y directivos.
- Indagar en las representaciones del liderazgo femenino, tanto directivas, docentes en aula y en las familias.
- Sin duda, liderazgo en una temática que puede bifurcar en innumerables áreas de investigación como:
 - Analizar las implicaciones del líder en el fracaso de los centros educativos o,
 - Cómo se ven influidos los líderes por las expectativas y limitaciones del rol.
- Mediante el análisis factorial realizado al instrumento MLQ-5x, para el contexto chileno, nos lleva a ratificar su validez y fiabilidad para continuar analizando el fenómeno en otros contextos educativos, como centros de educación privada o universitaria.
- Si bien el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE, es definido como un conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar. No garantiza, que los centros educativos incorporados al modelo obtendrán los niveles de calidad. Por lo cual sería conveniente conocer la situación de los centros educativos que se encuentran en otros niveles de logros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Marco Legal*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/marco-legal/>
- Adair, J. (2009). *Not bosses but leaders: how to lead the way to success* (3ª ed.). United Kingdom: Kogan Page Publishers.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2011). *Resultados Nacionales Simce*. Obtenido de <http://www.simce.cl/>
- Agencia de Educación. (2013). *Marco para la Buena Dirección. Estándares para el Desarrollo Profesional*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-para-la-Buena-Direcci%C3%B3n.pdf>
- Agresti, A. (2002). *Análisis de datos categóricos* (2ª ed.). Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: A handbook of staff development activities* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Alban-Metcalf, J., & Alimo-Metcalf, B. (2007). The development of a private sector version of the (Engaging) Transformational Leadership questionnaire (ELQ). *Leadership and Organisational Development Journal*, 28(2), 104-121.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: McGraw Hill.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Álvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 299-329). Bilbao: ICE.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consudec.

- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 15-19.
- América Economía. (12 de Marzo de 2011). Rusia se rinde ante el liderazgo de Putin. *Política & Sociedad*. Recuperado de <http://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/rusia-se-rinde-ante-el-liderazgo-de-putin>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24ª ed.). Argentina: Lumen.
- Anderson, C. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anguera, M. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 127-144.
- Antonakis, J., & House, R. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. En B. Avolio, & F. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (2ª ed., pp. 3-33). Amsterdam: Emerald Group Publishing Limited.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Antonakis, J., Cianciol, A., & Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor SA.
- Arnau, J. (1990). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico* (2ª ed.). México: Trillas.
- Atwater, A., & Bass, B. (1994). Transformational leadership in teams. En B. Bass, & B. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 48-83). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Avey, J., Hughes, L., Norman, S., & Luthans, K. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 110-126.

-
- Avolio, B. (1999). *Full range leadership development* (2ª ed.). London: SAGE Publications, Inc.
- Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B., & Yammarino, F. (2013). Reflections, closing thoughts, and future directions. En B. Avolio, & F. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (2ª ed., pp. 385-406). Amsterdam: Emerald Group Publishing Limited.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviours. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Ayoub, J. (2011). *Estilos de liderazgo y su eficacia en la administración pública mexicana. Metodología y resultados de una investigación empírica*. México: Lulu Enterprises, Inc.
- Balkundi, P., & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 419-439.
- Balthazard, P., Waldman, D., Thatcher, R., & Hannah, S. (2012). Differentiating transformational and non-transformational leaders on the basis of neurological imaging. *The Leadership Quarterly*, 23(2), 244-258.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Banco Central de Chile. (2001). *Indicadores Económicos y Sociales de Chile 1960-2000*. Santiago de Chile: División de Estudios.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washinton, D.C.: Banco Mundial.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (Vol. 41). Santiago de Chile: PREAL.

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3^a ed.). New York: The free press.
- Bass, B. (1991). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. (1996a). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. (1996b). *A new paradigm of leadership. An inquiry into transformational leadership*. Virginia: U.S. Army research institute for the behaviour and social science.
- Bass, B. (1997). Does the Transactional-Transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *The American Psychologist Association*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industry, Military, and Educational Impact*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9-32.
- Bass, B. (2008). *The handbook of leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990a). Developing Transformational Leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990b). *Full range leadership development basic workshop manual*. Binghamton, NY: Leadership Studies, SUNY-Binghamton.
- Bass, B., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M. Chemers, & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). New York: Academic Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

-
- Bass, B., & Avolio, B. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Mind Garden, Inc.
- Bass, B., & Avolio, B. (2006). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., Avolio, B., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45(1), 5-34.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Beech, J., & Brailovsky, D. (2007). *Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur*. Recuperado de UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisComparado_ChinaConoSur.pdf.
- Bellei, C., Muñoz, G., Perez, L., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative science quarterly*, 4(3), 259-301. doi: 10.2307/2390911.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2008). *Líderes: estrategias para un liderazgo eficaz*. (M. Galmarini, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Bericart, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bienvenido, V. (2007). *Análisis estadístico con SPSS* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa* *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa : un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: Muralla.
-

- Bitar, S. (2003). Mirando el bicentenario. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 23-32). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Blake, R., & Mouton, J. (1982). Theory and Research for Developing a Science of leadership. *The Journal of Applied Behavioural Science*, 18(3), 275-291.
- Blake, R., & Mouton, J. (1985). *The managerial grid III: A new look at the classic that has boosted productivity and profits for thousands of corporations worldwide*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Bolívar. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina, *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Borthwick, G. (Ed.). (2008). The new Code of Professionalism and Conduct is a vital tool in ensuring the integrity of the teaching profession in Scotland. *Teaching Scotland. The voice of teaching profession* (26). Connect Communications. Obtenido de Teaching Scotland: <http://www.teachingscotland.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=228&sID=682>
- Bouché, H., García, M., Quintana, M., & Ruiz, M. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 5(1), 121-144.
- Brown, M., Treviño, L., & Harrison, D. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Bruch, H., & Walter, F. (2007). Leadership in context: investigating hierarchical impacts on transformational leadership. *Leadership &*

- Organization Development Journal*, 28(8), 710-726. doi.org/10.1108/01437730710835452.
- Brunner, J., & Catalán, B. (1985). *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales FLACSO.
- Brunner, J., Boeninger, E., Correa, E., De Castro, J., De Pujadas, G., Edwards, V., . . . Ríos, F. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Buendía, L., Colás, P., & Fuensanta, P. (2001). *Métodos en investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.
- Buendía, L., González, D., & Pozo, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla SA.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (3ª ed.). (M. Sacristán, Trad.) Barcelona: Siglo XXI.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. (2003). *Transforming leadership : a new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Butterfield, D., & Powell, G. (1981). Effect of group performance, leader sex, and rater sex on ratings of leader behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(1), 129-141.
- Cacioppo, J., Berntson, G., Lorig, T., Norris, C., Rickett, E., & Nusbaum, H. (2003). Just because you're imaging the brain doesn't mean you can stop using your head: A primer and set of first principles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 650-661.
- Carbone, R., Olguin, J., Ostoic, D., Sepúlveda, L., Morchio, C., Contreras, P., . . . Ortega, M. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Unidad de Gestión y Mejoramiento del Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños en Chile? *CEPAL*, 72, 165-184.
- Carlyle, T. (1840). *On Heroes, Hero-worship, and the heroic in history*. London: Chapman and Hall.

- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Nueva York: Carnegie Forum on Education and the Economy's Task Force on Teaching as a Profession.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Matínez-Roca.
- Carroll, J. (1989). The Carroll model a 25 years retrospective and prospective view. *Educational Research*, 18(1), 6-31.
- Cartwright, A., & Zander, A. (1980). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría* (7ª ed.). México: Trillas.
- Casassus, J., & Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Castañeda, M., Cabrera, A., Navarro, Y., & De Bries, W. (2010). *Análisis de datos y análisis estadístico utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre: EdiPucrs.
- Chen, J., & Chen, I. (2008). Personal Trait and Leadership Styles of Taiwan's Higher Educational Institutions in Innovative Operations. *The Journal of American Academy of Business*, 12(2), 145-150.
- Chen, X; Cheung, Y. (2011). Renminbi going global. *China & World Economy*, 19 (2), 1-18. doi: 10.1111/j.1749-124X.2011.01232.x
- Cheng, B., Chou, L., Wu, T., Huang, M., & Farh, J. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 89-117.
- Chew, J., & Chan, C. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29 (6), 503-522. doi: org/10.1108/01437720810904194
- Chuang, A., Judge, T., & Liaw, Y. (2012). Transformational leadership and customer service: A moderated mediation model of negativity affectivity and emotion regulation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1), 28-56.
- CIAE. (2015). *Carrera profesional docente: qué dice la evidencia*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Obtenido de <http://www.ciae.uchile.cl/>

- Cobo, J. (1995). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308, 353-373.
- Cohen, M. (1982). Effective Schools: Accumulating Research Findings. *American Education*, 18(1), 13-16.
- Colás, M., & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa* (2ª ed.). Sevilla: Alfar S.A.
- Collier, S., & Sater, W. (1998). *Historia de Chile, 1808-1994*. Cambridge: University Press.
- Conferencia Episcopal de Chile. (11 de abril de 1973). Declaración de la Asamblea plenaria del Episcopado sobre la Escuela Nacional Unificada. Punta de Tralca.
- Conger, J. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1997). Measuring charisma: Dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(3), 290-302.
- Conger, J., Kanungo, R., & Menon, S. (2000). Charismatic leadership and follower effect. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 747-767.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis, 1995 Update*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covey, S. (1992). *Principle-centered leadership*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Covey, S. (2010). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vía cotidiana y en la empresa*. (J. Piatigorsky, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Cowley, W. (1928). Three distinctions in the study of leadership. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 23(2), 144-157. doi:10.1037/h0073661.
- Cowsill, R., & Grint, K. (2008). Leadership, task and relationship: Orpheus, Prometheus and Janus. *Human Resource Management Journal*, 18(2), 188-195.

- Cox, C. (1986). Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments. *Collected original resources in education*, 10(2).
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Cox, C., & González, P. (1997). Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad en la educación escolar en la década de los 90. En C. Cox, P. González, I. Nuñez, & F. Soto (Eds.). *160 años de educación pública*. (pp. 101-180). Santiago: Historia del Ministerio de Educación.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness : The Importance of Establishing a Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B., Peters, T., & Reynolds, D. (1989). *School Effectiveness and School Improvement*. Rockland, Mass: Swets & Zeitlinger.
- Crosby, P. (1991). *La calidad no cuesta: El arte de cerciorarse de la calidad* (7ª ed.). México: Cecsá.
- Cubo, S. (2010). Muestreo. En S. Cubo, B. Martín, & J. Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 107-138). Madrid: Pirámide.
- Darlow, N. (2011). *Schools and the Right to Discipline* (5ª ed.). Wellington: Wellington Community Law Centre.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Day, D., Gronn, P., & Salas, E. (2006). Leadership in team-based organizations: on the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 211-216.
- De Cremer, D. (2002). Charismatic leadership and cooperation in social dilemmas: A matter of transforming motives? *Journal of applied social psychology*, 32(5), 997-1016.

- De la Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de los centros docentes. *Bordón*, 45(3), 263-270.
- Delannoy, F., & Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En M. Marcel, & D. Raczynski (Eds.). *La asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile* (pp. 225-280). Santiago de Chile: UQBAR Y CIEPLAN.
- Deming, W. (1994). *The New Economics: For Industry, Government, Education* (2ª ed.). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Educational Services.
- Deutsch, M., & Krauss, R. (1985). *Teorías en psicología social* (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (6ª ed.). Buenos Aires, Buenos Aires: Losada .
- Diez, M. (2002). La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América. *Perspectivas*, 32(3), 1-10.
- Dirección Jeneral de Educación Primaria. (1920). *Lei N° 3.654 Educación Primaria Obligatoria*. Santiago de Chile: Diario Oficial N° 12,755.
- Döbert, H., Klieme, E., & Stroka, W. (2004). *Conditions of schools performance in seven countries: A quest for understanding the international variation of Pisa results*. Münster: Waxman Verlag.
- Doherty, G. (1994). *Developing quality systems in education*. Londres: Routledge.
- Donoso, S. (2005). Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena de los 90. *Pro-Posições*, 16(3), 29-52.
- Donoso, S., & Hawes, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 25-39.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-158.
- Dougherty, K. (1981). After the Fall: Research on School Effects since the Coleman Report. *Harvard Educational Review*, 51, 301-308.

- Druskat, V. (1994). Gender and leadership style: Transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.
- Dubrin, A. (2003). *Fundamentos de comportamiento organizacional* (2ª ed.). México: Thomson.
- Dumdum, U., Lowe, K., & Avolio, B. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership and correlates of effectiveness. En B. Avolio, & J. Yammarino (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (Vol. 2, pp. 35-66). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Durkheim, É. (2001). *La división del trabajo social* (4ª ed.). (C. García, Trad.) Madrid: Akal.
- Eagly, A., & Johannesen, M. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social*, 57(4), 781-797.
- Edmonds, R. (1979). Some Schools Work and More and More Can. *Social Policy*, 9(5), 28-32.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Research on Teaching: Implications for Practice*. The National Institute of Education (Ed.). (pp. 1-13). Washington, DC.
- Eid, J., Helge, B., Bartone, P., & Arne, O. (2008). Growing transformational leaders: exploring the role of personality hardiness. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 4-23. doi: 10.1108/01437730810845270.
- Eisenbeiss, S., Van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1438-1446.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R. (2006). Leadership as the practice of improvement preliminary draft. *International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement* (pp. 1-28). London, UK: Organization for Economic Cooperation and Development OECD.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Case Studies on system leadership* (Vol. 2., pp. 37-68). Paris.

- Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational /transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 569-589.
- Esteban, M., & Montiel, J. (1990). Calidad en el centro escolar. *Cuadernos de pedagogía*(186), 73-76.
- Etxeberria, V., & Tejedor, F. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- European Foundation Quality Management. (2010). Model criteria EFQM. Obtenido de <http://www.efqm.org/efqm-model/model-criteria>
- EURYDICE. (2008). *Organisation of the education system in Denmark*. Bruselas: Eurydice.
- Evans, M. (1970). The Effects of supervisory behavior on the pathgoal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.
- Evans, M., & Ston-Johnson, C. (2010). Internal leadership challenges of network participation. *Journal Leadership in Education*, 13(2), 203-220.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos CEP.
- Farh, J., & Cheng, B. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. En J. Li, A. Tsui, & E. Weldon (Eds.). *Management and organizations in the Chinese context* (pp. 84-127). London: Macmillan. doi: 10.1057/9780230511590.
- Fiedler. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Fiedler, F. (1997). *Leadership Experience and Organizational Performance*. United States Army, Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. University of Washington.
- Fiedler, F., & García, J. (1987). *New approaches to effective leadership: cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Fiedler, F., Chemers, M., & Mahar, L. (1976). *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept*. New York: John Wiley and Sons.

- Fleishman, E. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 1-6.
- Flores, C., Tomé, M., & Jiménez, E. (2013). El liderazgo en el rol del Educador Social. *Sinergia. Revista del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía* (1), 71-80.
- Flores, C., & El Homrani, M. (2015). Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6 (1), 245-260.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fox, J. (2008). *Applied Regression Analysis and Generalized Linear Models* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fry, L., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 835-862.
- Fullan, M. (1996). Leadership for change. En K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 1, pp. 701-722). Netherlands: Kluwer International Handbooks of Education.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Fuller, J., Patterson, C., Hester, K., & Stringer, D. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 13(4), 271-287.
- Garay, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En A. Villa (Ed.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 599-630). Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.
- Garay, S., & Uribe, M. (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio: Situación de la Dirección Escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 4(4), 39-64.
- García, J. (2002). La calidad de las instituciones educativas y alguna de sus dimensiones básicas. *Revista de educación*, 329, 105-125.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo: Paidós. Estado y Sociedad.

- García-Huidobro, J., & Cox, C. (1999). La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En J. García-Huidobro (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 7-46). Madrid: Editorial Popular.
- Gibb, C. (1960). Los principios y rasgos del liderazgo. En P. Heintz (Ed.). *Sociología del poder* (pp. 56-64). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., & Konopaske, R. (2006). *rganizaciones: Comportamiento, estructura, procesos. Desarrollo de equipos de alto rendimiento*. (10ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Gil, M., Giner, F., Monzón, J., & Celma, M. (1996). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa. Casos prácticos* (2ª ed.). Madrid: ESIC Editorial.
- Gimeno, J. (1983). La formación del profesorado como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores de E.G.B. *Revista de Educación*, 2, 52-72.
- Givens, R. (2008). Emerging leadership journey. *School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University*, 1(1), 4-24.
- Gómez, R. (2004). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista de Educación y Pedagogía*(38), 75-89.
- González, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 6, 155-169.
- González, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 597-660). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2004). The Education of Practicing Managers. *Management Review*, 45(4), 19-22.
- Graen, G., & Cashman, J. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. *Organization and administrative sciences*, 6(2), 143-165.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greenleaf, R. (2003). *The Servant-Leader Within: A Transformative Path*. New Jersey: Paulist Press.

- Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En G. Sacristán, & A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed., pp. 148-165). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Gysling, J. (2003). Reforma Curricular. Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Santiago: Editorial Universitaria.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.). *The International Handbook of Research on Educational Leadership and Administration* (Vol. 32, pp. 723-783). Netherlands: Springer.
- Halpin, A. (1957). *Manual for the leader behavior description questionnaire*. Columbus, Ohio: Ohio State University. Bureau of Business Research.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hansen, B. (2007). *Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland*. Obtenido de <http://www.ofi.hu/en/quality-and-educational-090617/issues-in-implementing>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. teacher work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo sostenible en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hemphill, J. (1949). *Situational Factors in Leadership*. Columbus: Ohio State University.
- Henríquez, F., Mizala, A., & Repetto, A. (2009). *Effective Schools for Low Income Children: a Study of Chile's Sociedad de Instrucción Primaria*.

- Documentos de Trabajo 258, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.
- Hepp, P. (1999). Todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile. En J. García-Huidobro (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 289-303). Madrid: Popular.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo Situacional* (7ª ed.). (J. Dávila, Trad.) México: Prentice Hall.
- Hogg, M. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184-200.
- Hogg, M., & Terry, D. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121-140.
- Hooijberger, R., Hunt, J., & Dodge, G. (1997). Leadership complexity and development of the leaderplex model. *Journal of management*, 23(3), 375-408.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Gray (Ed.). *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. UK: McGraw-Hill Education.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Area de Educación Fundación Chile.
- Hopkins, D., & Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the "Improving the Quality of Education for All" Project. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 287-304.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds (Ed.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Aula XXI.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de las investigaciones en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- House, R. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.

- House, R., Javidan, M., Hanges, P., & Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. *Journal of World Business, 37*(1), 3-10.
- House, R., Spangler, W., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U. S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 36*(3), 364-396.
- Howell, J., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology, 78*(6), 891-902.
- Husén, T. (1988). Paradigmas de la Investigación en la Educación. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. Congreso Mundial Vasco-Narcea*. (pp. 46-59). Madrid: Narcea.
- Ibrahim, M., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education, 15*(2), 177-190.
- Idre. (2012). *Institute for digital research and education UCLA*. Recuperado de <http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/dae/ologit.htm>
- Ilies, R., Morgeson, F., & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 373-394.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Instituto Nacional de Estadística. INE Chile*. Obtenido de <http://www.ine.cl/>
- Ishikawa, K. (1990). *Introduction to quality control* (3ª ed.). Tokio: Corporation. doi: 10.1007/978-94-011-7688-0.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation. Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper, Vol. 23. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/223283631428.
- Jacobs, T. (1971). *Leadership and exchange in formal organizations*. Virginia: Human Resources Research organization.
- Jiménez, F. (1981). *Psicología Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación UNED.

-
- Jofré, G. (1988). Subvenciones en educación. *Revista del Centro de Estudios Públicos*(32), 31-55.
- Judge, T., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative value. *Journal of applied psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T., Bono, J., Ilies, R., & Gerharrdt, M. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 765-780.
- Judge, T., Piccolo, R., & Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 855-875.
- Jung, D., & Avolio, B. (2000). Opening the black box: An experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949-964.
- Juran, J. (1993). *Manual de Control de Calidad* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependence. *Journal of applied psychology*, 88(2), 246-255. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.246.
- Kasperaviciute, R. (2013). Application of ISO 9001 and EFQM Excellence Model within Higher Education Institutions: Practical Experiences Analysis. *Social Transformations in Contemporary Society*, 1, 81-92.
- Katz, D., & Kahn, R. (1989). *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Trillas.
- Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., & Floor, L. (1951). *Productivity, supervision and moral among railroad workers*. Michigan: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: the promise of transformational leadership. *Journal of applied psychology*, 94(1), 77-89.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: the promise of transformational leadership. *J Appl Psychol*, 94(1), 77-89.

- Kerlinger. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerr, S., & Jermier, J. (1978). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2003). *Comportamiento organizacional, conceptos, problemas y prácticas*. (J. Blanco, Trad.) México: McGraw Hill.
- Kirby, P., Paradise, L., & King, M. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of educational research*, 85(5), 303-311.
- Kirkman, B., Chen, G., Farh, J., Chen, Z., & Lowe, K. (2009). Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 744-764. doi.org/10.5465/AMJ.2009.43669971.
- Kirkpatrick, S., & Locke, E. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of management Executive*, 5(2), 48-60.
- Kochan, T., Schmidt, S., & DeCotiis, T. (1975). Superior-subordinate relations: Leadership and headship. *Human Relations*, 28(3), 279-294. doi: 10.1177/001872677502800306.
- Komives, S. (1991). Gender differences in the relationship of hall directors' transformational and transactional leadership and achieving styles. *Journal of College Student Development*, 32(2), 155-165.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2004). *Administración: Una perspectiva global* (12^a ed.). (E. Mercado, Trad.) México: McGraw Hill.
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2010). KICE. Obtenido de National Curriculum Information Center: <http://www.kice.re.kr/en/index.do>
- Kotter, J. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68(3), 103-111.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1987). *The Leadership Challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

-
- Kouzes, J., & Posner, B. (2005). *El desafío del liderazgo: cómo obtener permanentemente logros extraordinarios* (2ª ed.). (A. Oklander, Trad.) Santiago de Chile: Granica Adelphi.
- Kuhnert, K., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648-657.
- Labarca. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lafourcade, P. (1988). Precisiones en torno a la calidad de la educación. En UNESCO, *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (Vol. 15, pp. 65-87). Santiago de Chile: OREALC.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(4), 311-337.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, J. (2005). *Developing expert leadership for future schools*. Routledge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. USA: Routledge.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Netherlands: Springer.
- Levin, H. (1998). Accelerated schools: A decade of evolution. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (Vol. 5, pp. 807-830). Netherlands: Springer. doi 10.1007/978-94-011-4944-0_40).
- Levine, D., & Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lewin, K. (1958). Teoría del campo y experimentación en psicología social. *Cuardenos del Boletín del Instituto de Sociología*, 10(11), 115-141. (M. Lafitte, Trad.) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Lieberman, M., & Eisenberger, N. (2008). The pains and pleasures of social life: a social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadership Journal*, 1, 38-43.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 75). SAGE Publications.
- Lindholm, C. (1992). *Carisma: Análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Lippit, R., & White, R. (1943). The social climate of children's groups. En R. Barker, J. Kounin, & H. Wright (Eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies* (pp. 485-508). New York: McGraw-Hill. doi: org/10.1037/10786-028.
- Lockheed, M., & Verspoor, A. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press for the World Bank.
- López- Dóriga, J. (16 de Febrero de 2011). China: un paso más cerca del liderazgo económico global. *El Economista*. Obtenido de <http://eleconomista.com.mx/columnas/columna-especial->

valores/2011/02/16/china-paso-mas-cerca-liderazgo-economico-global

- López, E., & Olmo, A. (1999). Estereotipia de género y liderazgo transformacional en contextos de trabajo típicamente femeninos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(3), 53-71.
- López, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira, *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147-158.
- Lord, R., & Maher, K. (1993). *Leadership and information processing*. New York: Routledge.
- Lord, R., De Vader, C., & Alliger, G. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leader perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of applied psychology*, 71(3), 402-410.
- Lorenzo, M. (1999). El liderazgo ético en las instituciones de formación. En M. Lorenzo (Ed.), *Jornadas Andaluzas sobre organizaciones y dirección de instituciones educativas: Perspectivas actuales* (pp. 31-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (2003). Nuevos modelos de escolarización emergentes en la sociedad reticular. *Escuela Española*, 4-6.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas. *Revista Española de Pedagogía*(232), 367-389.
- Lorenzo, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En M. Lorenzo (Ed.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Adhara.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educación*, 48(1), 9-21.
- Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramanian, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A

- meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7 (3), 385-425.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2005). *What's the Good of Education?* Princeton: Princeton University Press.
- MacMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Maher, K. (1997). Gender-Related stereotypes of transformational and transactional leadership. *Sex Roles*, 37(3), 209-225.
- Majluf, N., & Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios: influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago de Chile: Andros.
- Mann, R. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56(4), 241-270.
- Mannheim, B., & Halamish, H. (2008). Transformational leadership as related to team outcomes and contextual moderation. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(7), 617-630.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marquís, C. (1994). Análisis de algunas experiencias de evaluación de la calidad en las universidades argentinas. En C. Marquís (Ed.). *Evaluación Institucional en el MERCOSUR* (pp. 215-224). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Martínez, C., & González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, R. (2005). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martinic, S., & Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CIDE.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maturana, H., & Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano* (19ª ed.). Santiago de Chile: Universitaria.

- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar, hacia un modelo causal*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.
- Maxwell, J. (2011). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo* (19ª ed.). Nashville, Tennessee: Grupo Nelson.
- Medina, A., & Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación Secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Mendoza, M., Ortíz, C., & Parker, H. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(27), 25-41.
- Menguzzato, M., & Renau, J. (1992). *La dirección estratégica de la empresa*. Barcelona: Ariel.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mineduc. (2010). *Calidad para Todos: Cuenta Pública 2006-2010*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2014). *Agencia de Calidad de la Educación*. Resultados prueba SIMCE. Obtenido de <http://www.simce.cl/>
- Ministerio de Educación. (2005b). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (10 de marzo de 1990). Ley N° 18.962. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (05 de Agosto de 1996). Ley N° 19.464. *Normas y remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica*. Santiago de Chile: Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (17 de Noviembre de 1997). Ley N° 19.532. *Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna*. Santiago: Editorial jurídica de la República de Chile.

- Ministerio de Educación. (20 de Agosto de 1998). Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de Educación. *Subvención a Establecimientos Educativos*. Santiago: Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2005a). *Sentido y componentes del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2005b). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo.
- Ministerio de Educación. (2005c). *Indicadores de Educación en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2007). *El Sistema de Financiamiento de la Educación en Chile: Calidad y Equidad*. En Mineduc, *Documento de Trabajo de la Subsecretaría de Educación y el Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (12 de Septiembre de 2009). Ley N° 20.370. *Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (26 de Febrero de 2011a). Ley 19.979. *Modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales*. Santiago de Chile: Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (27 de Agosto de 2011b). Ley 20.529. *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Santiago de Chile: Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (26 de Febrero de 2011c). Ley N° 20.501. *Calidad y Equidad de la Educación*. Editorial jurídica de la República de Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (1973). Informe sobre la Escuela Nacional Unificada. *Revista de Educación*(43), 69-88.

- Ministerio de Educación Pública. (1976). Políticas Educativas del Gobierno de Chile 1975-1976. *Superintendencia de Educación*, 1(55), 28-44.
- Ministerio del Interior. (2005). *Constituciones Políticas de la República de Chile 1810-2005*. Santiago: Editorial jurídica de Chile.
- Ministry of Education. (2010). *Early Childhood Education Leadership, Management and Administration*. Obtenido de <http://www.lead.ece.govt.nz/>
- Ministry of Education and Culture. (2010). *Education System in Finland*. Obtenido de <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/index.html?lang=en>
- Mintzberg, H. (2009). *La estructuración de las organizaciones* (9ª ed.). (D. Bonner, & J. Nieto, Trads.) Barcelona: Ariel Economía.
- Mitchell, R., & Boyle, B. (2009). A theoretical model of transformational leadership's role in diverse teams. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(5), 455-474.
- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Moolenaar, N., Daly, A., & Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Morales, F. (2012). *Visión positiva del liderazgo y sus fortalezas*. Madrid: Lección Magistral UNED.
- Moreno, Á. (2002). *Modelos de antropología de la educación*. Zaragoza: Mira Editores.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, B. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Obtenido de http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

- Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research*, 4(1), 3-14.
- Mula, A., González, P., Torregrosa, G., Tonda, E., Navas, L., & Brotons, V. (2004). Las normas ISO 9000 de garantía de la calidad. En J. González (Eds.). *La calidad como reto en los centros de enseñanza superior. Las normas ISO y el modelo EFQM* (pp. 57-149). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- National Foundation for Educational Research. (2007). *School autonomy in england*. Report by the Eurydice Unit for England Wales and Northern Ireland. Eurydice. Obtenido de <http://www.nfer.ac.uk/nfer/index>
- National Union of Teachers. (2010). *Sixth Form College Inspection Guidance for NUT Members and College Representatives*. Obtenido de NUT: <https://www.teachers.org.uk/education-and-equalities/ofsted>
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: ¿De qué estamos hablando? *Reflexiones Pedagógicas*(31), 30-38.
- Nederveen, A., Van Knippenberg, D., Schippers, M., & Stam, D. (2010). Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 609-623.
- Newsom, J. (2011). *Portland State University*. Institute on Aging School of Community Health. Recuperado de <http://www.upa.pdx.edu/IOA/newsom/>

- NIST. (2010). *Baldrige Program Name Change Emphasizes Performance Excellence*. Obtenido de The National Institute of Standards and Technology: <http://www.nist.gov/baldrige/index.cfm>
- Niti, S., & Venkat, R. (2008). Self-sacrifice and transformational leadership: mediating role of altruism. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 261-274.
- Northouse, P. (2009). *Introduction to leadership. Concepts and practice*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3^a ed.). New York: McGraw-Hil.
- Núñez, I. (2003). Pasado y futuro de la educación chilena. En R. Hevia (Ed.). *La educación en Chile, hoy* (pp. 33-44). Santiago de : Universidad Diego Portales.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- Nuviala, A., & Casajús, J. (2005). Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(17), 1-12.
- OCDE. (2009). *Revisión de las políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Santiago de Chile: OCDE - Banco Mundial.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Centre for Educational Research and Innovation-CERI. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/ceri/leadershipfor21stcenturylearning.htm>
- Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit*, 17(2), 129-138.
- Organización Internacional de Normalización . (2005). *ISO 9000 Gestión de la calidad*. Obtenido de http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm
- Organización Internacional de Normalización. (2008). *ISO 9001 Sistema de gestión de la calidad - Requisitos*. (Trads. Oficial) Secretaria Central ISO, Ginebra.
- Oterkiil, C., & Ertesvag, S. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking

- on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 5-27.
- Parolini, J., Patterson, K., & Winston, B. (2009). Distinguishing between transformational and servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(3), 274-291.
- Parry, K., & Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. En S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. Nord (Eds.). *The SAGE Handbook of Organization Studies* (2ª ed., pp. 447-468). California: SAGE Publications.
- Pascual, V., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes: Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Villarroel, C. (2012). Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media. *Revista chilena de ingeniería Inginiare*, 20(3), 376-385.
- Peiró, J. (2001). *Psicología de la Organización* (5ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Pepinsky, P., Hemphill, J., & Shevitz, R. (1958). Attempts to lead, group productivity, and morale under conditions of acceptance and rejection. *Journal of abnormal and social psychology*, 57(1), 47-54.
- Podsakoff, P., Mackenzie, S., Moorman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Pont, B., Nusch, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Policy and Practice, Vol. 1*. Paris: OCDE Publishing. Obtenido <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PREAL. (Febrero de 2010). *Sistemas con un creciente rol de la gestión local de la educación*. Serie Mejores Prácticas. Obtenido de http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=63&Camino=63 | Preal%20Publicaciones
- Prieto, G., & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles de Psicólogo*, 31(1), 67-74.

- Prince, M. (1929). Why we have traits- normal and abnormal: The theory of integration of dispositions (An introduction to the study of personality). *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23(4), 422-433.
- Proefriedt, W. (11 de Julio de 2001). Dead horses, buried assumptions. *Education Week*, 20(42), 48-51. Obtenido de www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=42proefriedt.h20
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.). *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Santiago de Chile: PREAL.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro política. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reave, L. (2005). Spiritual values and practices related to leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 655-687.
- Recio, X. (2001). *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Serie monografías históricas N° 10. Instituto de Historia, Universidad Católica de Valparaíso.
- Reichardt, C., & Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods in evaluation. En C. Reichardt, & T. Cook (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.

- Restrepo-Abondano, J., & Restrepo-Torres, M. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegio. *Educación y Educadores*, 15(1), 117-129.
- Reynold, D., Teddlie, C., Stringfield, S., Creemers, B., & Schaffer, G. (2002). Creating world class schools: What have we learned?. En D. Reynold, B. Creemers, C. Stringfield, Teddlie, & Schaffer (Eds.). *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness* (pp. 276-293). New York: Routledge Falmer.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B. H., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Robins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13ª ed.). (J. Enríquez, Trad.) México: Pearson.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, J. (1999). *Metodología de investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Algibe.
- Rojas, J. (2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Historia*, II (42), 471-503.
- Rojo, J., Fariña, B., Fernández-Abascal, H., Fernández, J., & Sanz, J. (2012). *Facultad De Ciencias Económicas Y Empresariales*. Obtenido de <http://www5.uva.es/estadmed/datos/bivariante/bivar.htm>
- Rosener, J. (1990). How women lead. *Harvard Business Review*, 68(6), 119-125.
- Rost, J. (1993). *Leadership for the twenty-first century* (2ª ed.). Greenwood Publishing Group.
- Rowold, J., & Heinitz, K. (2007). Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 121-133.
- Rutter, M., Maughan, P., Mortimore, J., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Salas, D. (1967). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile II. Actores, Identidad y Movimientos*. Santiago de Chile: Edición, Lom.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education for the Office for Standards in Education. Londres: Office for Standards in Education, OFSTED.
- San Miguel, J. (1999). Programa de Educación Básica Rural. En J. García-Huidobro (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 91-110). Madrid: Editorial Popular.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative (pp. 1-18). Paris: UNESCO.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Scheerens, J., Vermeulen, C., & Pelgrum, W. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nation. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789-799.
- Schellenberg, J. (1994). *Los fundadores de la psicología social: S. Freud, G. H. Mead, K. Lewin y B. F. Skinner* (4ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: Retos y respuestas políticas. *XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas Educativas de Éxito: Análisis a partir de los informes PISA* (pp. 11-45). Madrid: Santillana.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Departamento de Investigaciones Educativas. México: Cinvestav-Ipn.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. (C. Villegas, Trad.) México: Trillas.

- Seltzer, J., & Bass, B. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of management*, 16(4), 693-703.
- Shartle, C. (1956). *Executive performance and leadership*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools and learning organizations-effectson teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 1(1), 41-76.
- Stallings, J., & Mohlman, G. (1981). *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools*. Final report to the National Institute of Education, Washington D.C.
- Statistical Associates Publishing. (2012). *Multiple regression* . Obtenido de <http://www.statisticalassociates.com/>
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1989). An Effective Schools Project: the Halton Approach. En D. Reynolds, B. Creemers, & T. Peters (Eds.). *School effectiveness and improvement : proceedings of the first international congress, London, 1988*. (pp. 286-299). Cardiff: University of Wales College of Cardiff and Rion Institute for Educational Research.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Strauss, A., & Corbín, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). (E. Zimmerman, Trad.) Antioquia: Contus Editorial Universidad de Antioquia.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. (1973). How to Choose a leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 3-12.

- Teddlie, C. (2009). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 23, pp. 523-554). Springer.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). The International Handbook of School Effectiveness. *British Educational Research Journal*, 27(4), 512-515.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Tejeda, M., Scandura, T., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The leadership quarterly*, 12(1), 31-52.
- Tepper, B., & Percy, P. (1994). Structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 734-744.
- Teregi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: Necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*(350), 123-144.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento Economía de la Empresa, Barcelona, España.
- Tierney, P., & Tepper, B. (2007). Introduction to the Leadership Quarterly Special Issue: Destructive Leadership. *The leadership Quarterly*, 18(3), 171-173.
- Tyack, D. (1990). "Restructuring" in historical perspective: tinkering toward utopia. *Teacher College*, 92(2), 170-191.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318.
- UNESCO. (2003). *Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación*. División de Promoción de la Educación de Calidad, 32ª reunión de la Conferencia General, Paris.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO-IIPE- IWGE. (2012). *From schooling to learning*. Paris: Unesco.
- UNICEF. (2000). Defining Quality in Education. *The International Working Group on Education*. New York: United Nations Children's Fund.
- Unidad de curriculum y Evaluación. (2013). *Nuevas Bases Curriculares 2013*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejoras de la calidad educativa*. Education for All Global Monitoring Report 2015. UNESCO.
- Valentine, J., Goodman, M., & Soloman, C. (2006). *Organizational health, middle school programs, and student success: Findings from a national study of highly successful middle level schools*. Westemile, OH: National Middle School Association.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA-and some reasons behind it 2*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Van Knippenberg, D., & Hogg, M. (2003). A social identity analysis of leadership in organizations. En B. Staw, & R. Kramer (Eds.). *Research in organizational behavior. An annual series of analytical essay and critical reviews* (Vol. 25, pp. 243-295).
- Vega, A. (2008). Sociedad del conocimiento y calidad de la educación. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1(1), 129-135.
- Velzen, V., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.
- Vidal, G. (2014). Global conference on Business and Finance Proceedings. *Liderazgo y autoevaluación, para mejorar la gestión directiva educacional* (pp. 1314-1325). Hawaii: Institute for Business and Finance Research.
- Volante, P. (2008). Influencia de la dirección escolar en logro académicos. En A. Villa (Ed.). *Innovación y Cambio en la*

- Organizaciones Educativas* (pp. 1009-1029). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vroom, V., & Jago, A. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Wade, R., & Bruton, H. (1994). Governing the Market: Economic Theory and the Role of Government in East Asian Industrialization. *Economic Devenlopment and Cultural Change*, 43(1), 217-221.
- Waldman, D., Bass, B., & Einstein, W. (1987). Leadership and outcomes of performance appraisal processes. *Journal of occupational psychology*, 60(3), 177-186.
- Waldman, D., Bass, B., & Yammarino, F. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.
- Waldman, D., Berson, Y., & Keller, R. (2009). Leadership and organizational learning. *The leadership Quarterly*, 20(1), 1-3.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Problemas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Visor.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Teoría de la organización social y económica* (3ª ed.). (J. Medina, Trad.) México: Fondo de cultura Económica.
- Weinert, A. (1985). *Manual de psicología de la organización: la conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Heder.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- White, R., & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy*. New York: Harper & Bros.
- Wikeley, F., Stoll, L., & Lodge, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 363-385.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Yammarino, F., & Bass, B. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.

- Yukl, G. (2009). Using power to influence people. En E. Locke (Ed.). *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (2ª ed., pp. 349-365). Blackwell Publishers.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization* (7ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall .
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. (1992). Theory and research in organizations. En M. Dunnette, & L. Hough (eds.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147-197). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. (1995). Theory and research on leadership in organizations. En M. Dunnette, & L. Hough (Eds.). *Handbook of Industrial & Organizational Psychology* (2ª ed., Vol. 3, pp. 148-197). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Zaccaro, S. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zaccaro, S., Heinen, B., & Shuffler, M. (2009). Team leadership and team effectiveness. En E. Salas, G. Goodwin, & C. Burkner (Eds.). *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 83-111). New York: Psychology Press.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review On Point*, 55, 67-78.

*A***NEXOS**



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 : Número de centros por región y planta docente_____	543
Tabla 2 : Nivel de logros_____	545
Tabla 3 : Universo del estudio_____	546
Tabla 4 : Distribución de estudiantes de 4° Básico 2010 en Niveles de Logro de Lectura, Educación Matemática y Comprensión del Medio Social y Cultural por región, y diferencia con la distribución nacional_____	547
Tabla 5 : Distribución de estudiantes de 4° Básico 2010 en Niveles de Logro según Grupo Socioeconómico_____	548
Tabla 6 : Distribución de estudiantes y establecimientos de 4° Básico 2010 según Grupo Socioeconómico y Dependencia Administrativa_____	549
Tabla 7 : Resultados 2 medio, Puntajes promedio nacionales 2° Medio 2010 y variación respecto de la evaluación anterior Lectura 259 Matemática 256_____	550
Tabla 8 : Resumen juicio de expertos, valoración conceptual_____	553
Tabla 9 : Matriz de correlaciones_____	567
Tabla 10 : Matriz covarianza anti-imagen_____	574
Tabla 11 : Matriz de correlaciones reproducidas y residuos_____	581
Tabla 12 Varianza total explicada_____	588
Tabla 13 : Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes_____	589
Tabla 14 : Matriz de coeficientes para el cálculo de las componentes_____	592
Tabla 15 : Regresión lineal para Esfuerzo Extra_____	594
Tabla 16 : Regresión lineal para Efectividad_____	597

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Mapa de Chile y distribución por regiones_____	544
Figura 2 Gráfico de componentes en espacio rotado_____	591
Figura 3 Gráfico de componentes en espacio rotado_____	593

ANEXO 1. Descripción del contexto de investigación

1.1. Chile, una larga y estrecha franja de tierra

La República de Chile se ubica en el suroeste de América del sur, siendo su capital Santiago y con gobierno de república democrática presidencial. Chile país tricontinental debido a su presencia en América, Oceanía y la Antártica; Está constituido por tres zonas:

- La primera corresponde a Chile continental, una larga y estrecha franja de tierra que se extiende entre la ribera suroriental del océano Pacífico y la cordillera de los Andes, desde 17°29'57"S hasta los 56°32'S de latitud, a lo largo de 4.270 km. Su ancho máximo alcanza los 445 km en el paralelo 52°21'S y su ancho mínimo, los 90 km en 31°37'S. Limita al norte con Perú, al este con Bolivia y Argentina, totalizando 6.339 km de fronteras terrestres, y al sur con el paso Drake.
- La segunda zona, denominada Chile insular, corresponde a los territorios en el océano Pacífico Sur: el archipiélago de Juan Fernández y las islas Desventuradas, pertenecientes a Sudamérica, la isla Salas y Gómez de isla de Pascua, ubicadas en la Polinesia. Chile continental y Chile insular totalizan una superficie de 756.096,3 km².
- La tercera zona, llamada Territorio chileno Antártico comprendida entre el meridiano 90° y 53° Oeste, es una zona de la Antártida de 1.250.257,6 km², prolongando su límite meridional hasta el Polo Sur.

- Sus 17.248.450 millones de habitantes promedian índices de calidad de vida, crecimiento económico, desarrollo humano, PIB per cápita y porcentaje de globalización que se encuentran entre los más altos de América Latina.
- En la actualidad el territorio chileno se encuentra organizado en 15 regiones identificadas con un número romano a excepción de la Región Metropolitana de Santiago; 54 provincias y 346 comunas en total. A continuación se puede ver la distribución a través de la figura n° 1.

Chile, es un país que no hace distinciones étnicas en su población, ya que se le considera como un grupo étnicamente homogéneo. Existen fuentes que consideran que el grueso de la población chilena pertenece a dos grandes grupos étnicos, criollos y mestizos, ambos constituyen alrededor del 95% de la población. Los criollos provienen principalmente de la antigua inmigración española y de las inmigraciones europeas ocurridas desde el siglo XVIII hasta el siglo XX. La población mestiza proviene fundamentalmente de la mezcla entre españoles de orígenes castellano, extremeño y vasco e indígenas pertenecientes principalmente a los pueblos Chango, Picunche, desaparecidos durante la Colonia, Atacameño, Diaguita y Mapuche.

1.2. Regiones VI y VII, contexto de estudio

El estudio se sitúa en dos regiones de la zona centro de Chile, en las regiones VI y VII. VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins: La región está compuesta por las provincias Cardenal Caro, Cachapoal y Colchagua. La capital regional es la ciudad de Rancagua, cuenta con una población estimada al año 2010 de 883.368 habitantes.

VII Región del Maule: La región está compuesta por las provincias Curicó, Talca, Cauquenes y Linares. La capital regional es la ciudad de Talca, cuenta con una población estimada al año 2010 de 1.007.831 habitantes.

Los centros educativos de las regiones VI y VII se pueden observar en la siguiente tabla, cabe señalar que este universo contempla todas las modalidades del sistema educativo chileno: Corporación Municipal (Público), Municipal (Público), Particular Subvencionado (Concertado), Particular Pagado (Privado) y Corporación de Administración Delegada.

Tabla 1
Número de centros por región y planta docente

Universo	VI Región	VII Región	Total
Centros educativos	648	925	1.573
Total docentes	7.428	9.310	16.738

Fuente: Ministerio de Educación, 2010.



Figura 1: Mapa de Chile y distribución por regiones.

1.3. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)

Las pruebas SIMCE aplicadas a los estudiantes de 4º Básico y 2º Medio consideran aquellos aprendizajes que pueden ser evaluados a través de una prueba de papel y lápiz. Las pruebas están compuestas por preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta. Los estudiantes tienen un tiempo máximo de 90 minutos para responder cada prueba.

Es primordial destacar que las pruebas están diseñadas de modo tal que los resultados solo son comparables si se trata de un mismo sector y nivel. De esta forma se establece el Nivel de Logros asignando un puntaje de corte, como se presente en la siguiente tabla.

Tabla 2
Nivel de logros

Nivel de Logros	PRUEBAS SIMCE, según área.		
	Lenguaje	Matemáticas	Comprensión del Medio Social y Cultural
Avanzado	281 puntos o más	286 puntos o más	295 puntos o más
Intermedio	Entre 241 y 280 puntos	Entre 233 y 285 puntos	Entre 246 y 294 puntos
Inicial	240 puntos o menos	232 puntos o menos	245 puntos o menos

1.4. Descripción del Universo de Investigación

El universo de este estudio está constituida por la totalidad de centros educativos ubicados en las regiones VI Libertador Bernardo O'Higgins y VII del Maule, estos corresponden a 1.573 centros educativos.

Tabla 3
Universo del estudio

Universo	VI Región	VII Región	Total
Centros educativos	648	925	1.573
Total docentes	7.428	9.310	16.738
Total docentes de aula	6.451*	8.049*	14.500*

* La diferencia entre total docentes y total docentes de aula, corresponde a cargos directivos donde el desempeño laboral excluye el trabajo en aula.

La población de estudio fue delimitada por los resultados significativos de aprendizaje, obtenidos por los centros educativos por medio de las evaluaciones SIMCE 2008 y 2009, estos datos fueron recopilados a través de la plataforma informática del Ministerio de Educación de Chile que está a disposición del público.

Para el proceso de selección de los establecimientos educacionales con buen desempeño y determinar la población de estudio es primordial contrastar entre aquellos de condiciones semejantes, por lo tanto se designaron los siguientes criterios de homogeneidad para la identificación de los centros educativos:

- Resultados Simce (2008, 2009 y 2010), con nivel de logros avanzado.
- Según tipo de dependencia Pública y Concertada (Municipal y Particular Subvencionada), ya que es donde se concentra la mayor parte de la población estudiantil.
- Según nivel de enseñanza Primaria y Secundaria (básica y Media)
- Según nivel socioeconómico, medio y medio bajo
- Zona Geográfica (urbana y rural).

Tabla 4

Distribución de estudiantes de 4° Básico 2010 en Niveles de Logro de Lectura, Educación Matemática y Comprensión del Medio Social y Cultural por región, y diferencia con la distribución nacional

Región	Lectura			Educación Matemática			Comprensión del Medio social y cultural		
	Avanzado	Intermedio	Inicial	Avanzado	Intermedio	Inicial	Avanzado	Intermedio	Inicial
VI	44%	28%	28%	27%	35%	38%	20%	36%	44%
VII	44%	29%	27%	27%	35%	38%	20%	36%	44%
Nacional	45%	28%	27%	28%	36%	36%	21%	37%	42%

Tabla 5

Distribución de estudiantes de 4º Básico 2010 en Niveles de Logro según Grupo Socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Lectura			Educación Matemática			Comprensión del Medio social y cultural		
	Avanzado	Intermedio	Inicial	Avanzado	Intermedio	Inicial	Avanzado	Intermedio	Inicial
Bajo	28%	30%	42%	12%	30%	58%	7%	27%	66%
Medio bajo	33%	30%	37%	17%	34%	49%	11%	32%	57%
Medio	46%	29%	25%	27%	39%	34%	20%	41%	39%
Medio alto	62%	25%	13%	43%	39%	18%	35%	43%	22%
Alto	76%	17%	7%	65%	28%	7%	55%	35%	10%

Fuente: base de datos Ministerio de educación Chile, 2010.

En la Tabla se observa que la distribución de estudiantes según Niveles de Logro está relacionada con sus características socioeconómicas. Así, por ejemplo, se observa que en el Grupo Socioeconómico Bajo, la mayoría de los estudiantes se encuentra en el Nivel Inicial en las tres pruebas, mientras que en el Grupo Socioeconómico Alto, la mayoría de los estudiantes se concentra en el Nivel Avanzado. En general, para las tres pruebas se puede observar que, mientras más alto es el Grupo Socioeconómico, menor es el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial y mayor el porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado. Lo

anterior ratifica el desafío en materia de equidad, evidenciando la concentración del menor logro de aprendizaje en los grupos socioeconómicos más bajos.

Tabla 6

Distribución de estudiantes y establecimientos de 4° Básico 2010 según Grupo Socioeconómico y Dependencia Administrativa

Grupo Socioeconómico	Estudiantes			Establecimientos		
	Público	Concertado	Privado	Público	Concertado	Privado
Bajo	8%	2%	-	22%	8%	-
Medio bajo	24%	8%	-	26%	8%	-
Medio	10%	24%	-	7%	14%	-
Medio alto	1%	15%	-	1%	9%	1%
Alto	-	1%	7%	-	-	4%
Nacional	43%	50%	7%	56%	39%	5%

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o tiene menos del 0,5% del total de estudiantes.

Fuente: base de datos Ministerio de educación Chile, 2010.

El análisis de los resultados del SIMCE por tipo de Dependencia Administrativa debe realizarse considerando el Grupo Socioeconómico, ya que los estudiantes no se distribuyen en forma homogénea entre los distintos tipos de establecimientos. En este sentido, por ejemplo, resulta más común encontrar estudiantes del Grupo Socioeconómico Alto en

establecimientos Particulares Pagados y no en establecimientos Municipales. El detalle de la distribución de estudiantes y establecimientos por Grupo Socioeconómico y Dependencia Administrativa se encuentra a continuación en la tabla 7.

Tabla 7

Resultados 2 medio, Puntajes promedio nacionales 2° Medio 2010 y variación respecto de la evaluación anterior Lectura 259 Matemática 256

Grupo Socioeconómico	Estudiantes			Establecimientos		
	Público	Concertado	Privado	Público	Concertado	Privado
Bajo	15 %	6 %	-	14 %	8 %	-
Medio bajo	17 %	21 %	-	10 %	16 %	-
Medio	5 %	18 %	-	2 %	21 %	-
Medio alto	1 %	10 %	1 %	1 %	13 %	1 %
Alto	-	-	6 %	-	1 %	13 %
Nacional	38 %	55 %	7 %	27 %	59 %	14 %

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o tiene menos del 0,5% del total de estudiantes.

Fuente: base de datos Ministerio de educación Chile, 2010.

Nota: El promedio total se calcula sobre la base de todos los estudiantes de cada Dependencia Administrativa y Grupo Socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total.

ANEXO 2. Solicitud de colaboración con la investigación



Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Talca, 10 de mayo, 2011.

Asunto: Investigación - Universidad de Granada.

Director: Sr./a.....

Presente

La Facultad de Educación, desde su departamento de Didáctica y Organización Escolar, está llevando a cabo una investigación sobre las prácticas de liderazgo en los centros educacionales que han alcanzados altos estándares académicos por sus estudiantes en la zona central de Chile.

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración y la participación del centro educacional que dirige. En todo momento se garantiza la confidencialidad y anonimato de los participantes, los datos serán tratados de forma global con el resto de la muestra. La selección de los establecimientos se ha realizado a través de los resultados alcanzados en el SIMCE, la información tendrá un uso netamente académica y la identificación de cada participante y establecimiento es confidencial.

Claudia P. Flores R.

La forma de aplicación requiere de la presencia de la examinadora y está estructurada de la siguiente forma:

Formato A (Equipo Directivo): Datos Sociodemográficos, cuestionario de 45 Ítems, Entrevista (que busca profundizar la autopercepción de liderazgo). La forma A debe ser completada por los miembros del equipo directivo. (Director, Jefe de Unidad Técnica e Inspector).

2) Formato B (Docentes): Datos Sociodemográficos, Cuestionario de 45 Ítems, Entrevista (que busca profundizar la visión de liderazgo y gestión de calidad en los miembros del establecimiento). La forma B debe ser completada por docentes de aula.

Espero contar con su apoyo confirmando su participación al correo electrónico cflores@ugr.es para representar y dejar evidencia en tierras extranjeras que nuestro país posee docentes con capacidades y habilidades que le han permitido alcanzar altos niveles de excelencia académica.

Agradeciendo de antemano su colaboración, quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración, mi teléfono de contacto es xx - xxxxxx.

Atentamente

Claudia P. Flores Ramos
Doctoranda en Educación
Curriculum, Formación del Profesorado e Instituciones Educativas.

ANEXO 3. Juicio de Expertos; evaluación del cuestionario

Tabla 8

Resumen juicio de expertos, valoración conceptual

Resumen validación de Expertos			
	Valoración conceptual		
Experto	Excelente	Buena	Aceptable
1	100%	0%	0%
2	100%	0%	0%
3	0%	100%	0%
4	100%	0%	0%
5	100%	0%	0%
6	100%	0%	0%
7	0%	100%	0%
8	0%	100%	0%
9	100%	0%	0%
10	0%	100%	0%
11	100%	0%	0%
12	100%	0%	0%
Total N	8	4	0
Total %	66,7%	33,3%	0,0%

ANEXO 4. Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5X



CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

Formato A: Equipo directivo

Este cuestionario intenta describir su estilo de liderazgo, tal como usted lo percibe, la información es anónima, sin identificación del establecimiento y tiene una finalidad netamente académica la cual será utilizada en una investigación sobre la relación del liderazgo con los buenos resultados en los centros educativos del país. Por favor, responda todos los ítems de este cuestionario.

Datos sociodemográficos (referidos a usted).

- | | |
|---|--|
| <p>1) En la institución desempeño el cargo de:</p> <p><input type="radio"/> Director/a</p> <p><input type="radio"/> Jefe/a de Unidad Técnica</p> <p><input type="radio"/> Inspector/a</p> <p><input type="radio"/> Otro</p> <p>¿Cuál? _____</p> | <p>2) Actualmente mi nivel de formación es:</p> <p><input type="radio"/> Título: Profesor/a en educación</p> <p><input type="radio"/> Normalista</p> <p><input type="radio"/> Licenciatura en educación</p> <p><input type="radio"/> Magíster</p> <p><input type="radio"/> Doctorado</p> |
|---|--|

- 3) Años de experiencia en docencia
- De 1 a 5 años
 - De 6 a 10 años
 - De 11 a 15 años
 - De 16 a 24 años
 - Más de 25 años
- 4) Años de antigüedad en el cargo
- De 1 a 3 años
 - De 4 a 7 años
 - De 8 a 10 años
 - Más de 11 años
- 5) Años de antigüedad en el establecimiento
- De 1 a 5 años
 - De 6 a 10 años
 - De 11 a 15 años
 - De 16 a 20 años
 - Más de 21 años
- 6) En su opinión, la eficacia de su equipo es:
- Insuficiente
 - Suficiente
 - Bien
 - Notable
 - Sobresaliente
- 7) Edad
- De 25 a 36 años
 - De 37 a 46 años
 - De 47 a 50 años
 - De 51 o más
- 8) Género
- Femenino
 - Masculino
- 9) ¿Cuál es la titularidad del centro donde trabaja?
- Municipal
 - Particular subvencionada

En las siguientes páginas se presentan 45 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a usted. La palabra “otros” puede significar docentes, miembros del equipo directivo o todos ellos. Finalmente utilice la siguiente escala de clasificación para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz.

<i>No, en absoluto</i>	<i>De vez en cuando</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Bastante a menudo</i>	<i>Sí, con frecuencia, aunque no siempre</i>
0	1	2	3	4

Nº	ÍTEMS	0	1	2	3	4
1	Presto ayuda cuando observo sus esfuerzos	0	1	2	3	4
2	Proporciono a los demás nuevas formas de enfocar problemas	0	1	2	3	4
3	No intervengo hasta que los problemas se agravan	0	1	2	3	4
4	Centro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviación de los estándares)	0	1	2	3	4
5	Evito involucrarme cuando surgen temas importantes	0	1	2	3	4
6	Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes	0	1	2	3	4
7	Estoy ausente cuando se me necesita	0	1	2	3	4
8	Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas	0	1	2	3	4
9	Hablo de forma optimista sobre el futuro	0	1	2	3	4
10	Hago sentir a los demás orgullos/as de trabajar conmigo	0	1	2	3	4
11	Personalizo las responsabilidades cuando se	0	1	2	3	4

	fijan objetivos					
12	Espero a que las cosas vayan mal antes de intervenir	0	1	2	3	4
13	Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas	0	1	2	3	4
14	Enfatizo la importancia de tener un objetivo claro en lo que se hace	0	1	2	3	4
15	Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	0	1	2	3	4
16	Establezco los incentivos relacionados con la consecución de objetivos	0	1	2	3	4
17	Considero que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo	0	1	2	3	4
18	Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo	0	1	2	3	4
19	Trato a los demás como individuos más que como un miembro del grupo	0	1	2	3	4
20	Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar	0	1	2	3	4
21	Me he ganado el respeto del profesorado	0	1	2	3	4
22	Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas	0	1	2	3	4
23	Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo	0	1	2	3	4
24	Hago un seguimiento de los errores detectados	0	1	2	3	4
25	Me muestro confiable y seguro	0	1	2	3	4
26	Presento una convincente visión del futuro	0	1	2	3	4
27	Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos	0	1	2	3	4
28	Evito tomar decisiones	0	1	2	3	4
29	Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes	0	1	2	3	4
30	Hago ver al resto los problemas desde distintos puntos de vista	0	1	2	3	4
31	Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades	0	1	2	3	4
32	Sugiero buscar nuevas formas de hacer el	0	1	2	3	4

	trabajo					
33	Me demoro en responder los temas urgentes	0	1	2	3	4
34	Enfatizo la importancia en tener una misión común	0	1	2	3	4
35	Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas	0	1	2	3	4
36	Expreso confianza en que las metas serán cumplidas	0	1	2	3	4
37	Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo de los otros	0	1	2	3	4
38	Utilizo formas de liderazgo que son satisfactorias	0	1	2	3	4
39	Incito al resto a hacer más de lo que tenía previsto	0	1	2	3	4
40	Soy efectivo/a en representando a los demás frente a los superiores	0	1	2	3	4
41	Trabajo con el resto de una forma satisfactoria	0	1	2	3	4
42	Aumento en los demás sus deseos de tener éxito	0	1	2	3	4
43	Consigo que la organización sea eficaz	0	1	2	3	4
44	Incremento en los demás sus esfuerzos y motivación	0	1	2	3	4
45	Lidero un grupo que es efectivo	0	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.

Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial.

ANEXO 5. Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ-5X



CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

Formato B: Docente

Este cuestionario intenta describir el estilo de liderazgo del equipo directivo de su centro educativo, tal como es percibida por usted, la información es anónima sin identificación del establecimiento.

Por favor, responda todos de los ítems, sus respuestas son absolutamente confidenciales; se analizará la información de tal manera que nadie podrá ser identificado/a.

Datos sociodemográficos (referidos a usted).

1) Sexo

Femenino

Masculino

2) Edad

De 25 a 36 años

De 37 a 46 años

De 47 a 50 años

De 51 o más

3) Actualmente mi nivel de formación es:

Título: Profesor/a en educación

Normalista

4) Años de experiencia en docencia

De 1 a 5 años

De 6 a 10 años

De 11 a 15 años

- Licenciatura en educación De 16 a 24 años
 Magíster Más de 25 años
 Doctorado

5) Años de antigüedad en el cargo

- De 1 a 3 años
 De 4 a 7 años
 De 8 a 10 años
 Más de 11 años

6) Años de antigüedad en el establecimiento

- De 1 a 5 años
 De 6 a 10 años
 De 11 a 15 años
 De 16 a 20 años
 Más de 21 años

7) En su opinión, la eficacia de su equipo es:

- Insuficiente
 Suficiente
 Bien
 Notable
 Sobresaliente

8) Describiré el liderazgo de:

- Director/a
 Jefe/a de Unidad Técnica
 Inspector/a
 Otro

¿Cuál? _____

9) El directivo que describiré es de género:

- Femenino
 Masculino

A continuación se presentan 45 afirmaciones descriptivas. Indique el grado en que cada frase se ajusta a la persona que está describiendo usando la siguiente escala, marcando la categoría correspondiente a su preferencia con una cruz:

<i>No, en absoluto</i>	<i>De vez en cuando</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Bastante a menudo</i>	<i>Sí, con frecuencia, aunque no siempre</i>
0	1	2	3	4

Nº	ÍTEMS	0	1	2	3	4
1	Me presta ayuda cuando observa mis esfuerzos	0	1	2	3	4
2	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas	0	1	2	3	4
3	No interviene hasta que los problemas se agravan	0	1	2	3	4
4	Centra su atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviación de los estándares)	0	1	2	3	4
5	Evita involucrarse cuando surgen temas importantes	0	1	2	3	4
6	Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes	0	1	2	3	4
7	Suele estar ausente cuando surgen temas importantes	0	1	2	3	4
8	Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar problemas	0	1	2	3	4
9	Habla de forma optimista sobre el futuro	0	1	2	3	4
10	Me siento orgulloso/a de trabajar con él/ella.	0	1	2	3	4

11	Personaliza las responsabilidades cuando se fijan objetivos	0	1	2	3	4
12	Espera a que las cosas vayan mal antes de intervenir	0	1	2	3	4
13	Habla con entusiasmo sobre las metas	0	1	2	3	4
14	Enfatiza la importancia de tener un objetivo claro en lo que se hace	0	1	2	3	4
15	Dedica tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	0	1	2	3	4
16	Deja claro lo que cada uno podría recibir, si se alcanzan las metas	0	1	2	3	4
17	Considera que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo	0	1	2	3	4
18	Va más allá de su propio interés por el bien del grupo	0	1	2	3	4
19	Me trata como persona individual más que como un miembro del grupo	0	1	2	3	4
20	Demuestra que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar	0	1	2	3	4
21	Se ha ganado mi respeto por su forma de actuar	0	1	2	3	4
22	Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas	0	1	2	3	4
23	Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma	0	1	2	3	4
24	Realiza un seguimiento de los errores detectados	0	1	2	3	4
25	Se muestra confiable y seguro	0	1	2	3	4
26	Presenta una convincente visión del futuro	0	1	2	3	4
27	Comunica regularmente los fracasos con el fin de superarlos	0	1	2	3	4
28	Evita tomar decisiones	0	1	2	3	4
29	Considera que tengo necesidades y habilidades diferentes de los otros	0	1	2	3	4
30	Me hace ver los problemas desde distintos	0	1	2	3	4

	puntos de vista					
31	Me ayuda a mejorar mis capacidades	0	1	2	3	4
32	Sugiere buscar nuevas formas de hacer el trabajo	0	1	2	3	4
33	Tiende a demorar sus respuestas a temas urgentes	0	1	2	3	4
34	Enfatiza la importancia en tener una misión común	0	1	2	3	4
35	Expresa su satisfacción cuando cumpla con las expectativas	0	1	2	3	4
36	Expresa confianza en que las metas serán cumplidas	0	1	2	3	4
37	Es efectivo en satisfacer mis necesidades relacionadas con el trabajo	0	1	2	3	4
38	Utiliza formas de liderazgo que son satisfactorias	0	1	2	3	4
39	Me incita a hacer más de lo que yo tenía previsto	0	1	2	3	4
40	Es efectivo/a al representarme frente a los superiores.	0	1	2	3	4
41	Trabajo conmigo de una forma satisfactoria	0	1	2	3	4
42	Aumenta mis deseos de tener éxito	0	1	2	3	4
43	Consigue que la organización sea eficaz	0	1	2	3	4
44	Incrementa mi esfuerzo y motivación	0	1	2	3	4
45	Lidera un grupo que es efectivo	0	1	2	3	4

Muchas gracias por su colaboración.

Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial.

ANEXO 6. Licencia de autorización para la utilización del instrumento MLQ-5x

For use by Claudia Flores only. Received from Mind Garden, Inc. on April 27, 2011

Permission for Claudia Flores to reproduce

Multifactor Leadership Questionnaire

**Third Edition
Manual and Sampler Set**

Bruce J. Avolio and Bernard M. Bass
University of Nebraska and SUNY Binghamton

Contributions by:
Dr. Fred Walumbwa
Weichun Zhu
University of Nebraska—Lincoln
Gallup Leadership Institute

Published by Mind Garden, Inc.
info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

Copyright © 1995, 2000, 2004 by Bernard Bass and Bruce Avolio.
All rights reserved.

It is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work for any reproduction in any medium. If you need to make additional copies than the above stated, please contact Mind Garden, Inc. Mind Garden is a registered trademark of Mind Garden, Inc. The Full Range Leadership is a trademark of Bass and Avolio Assessments.

ANEXO 7. Entrevista



Universidad de Granada - España.

Departamento: Didáctica y Organización Escolar

Entrevista: El Liderazgo y la Gestión Educativa.

Objetivo: Profundizar la visión de liderazgo y gestión de los diversos agentes educativos.

Tutor: Dr. Manuel Lorenzo Delgado.

Doctoranda: Claudia P. Flores R.

Para cualquier consulta o duda puede dirigirse a cflores@ugr.es

Protocolo:

A continuación realizaremos una entrevista, que garantiza su total anonimato, para los fines de este estudio, que tiene por objeto conocer su percepción sobre los procesos educativos que se realizan en el centro a nivel técnico pedagógico, de mejoramiento, evaluación, cuenta pública y sistematización de los mismos.

Entrevista

- a) ¿Cómo describiría el liderazgo del equipo directivo?
- b) ¿Existe alguna diferencia entre el liderazgo educativo realizado por una mujer o un hombre? De ser así, señale ¿Cuáles serían las principales características?
- c) ¿De qué forma el PEI del centro, orienta el quehacer educativo de los docentes y directivos respecto a la gestión del curriculum escolar?
- d) ¿Cuál es el conocimiento del MBD (para directivos) o MBE (para docentes), cómo se incorpora a las actividades formativas?
- e) ¿De qué forma se organiza el currículo y cuáles son las estrategias desarrolladas por el centro, para una enseñanza y educación de calidad?
- f) Al reflexionar sobre la relación e interacción entre las familias y el centro escolar ¿Cómo describiría las experiencias desarrolladas y los resultados obtenidos?
- g) ¿Cómo describiría la administración de los recursos y cómo éstos se ajustan a los requerimientos de la comunidad educativa?
- h) ¿Qué logros destacaría sobre su desempeño docente? Y ¿Cuáles del equipo directivo?
- i) ¿Cuál es el sentido de la autoevaluaciones de SACGE, y de qué forma impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

ANEXO 8: Resultados obtenidos al analizar las matrices mediante SPSS (17.0), para las conductas de liderazgo

Tabla 9
Matriz de correlaciones

Matriz de correlaciones ^a

Ítems		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Correlación	1	1	0,161	-0,02	0,049	0,03	-0,04	0,005	0,268	0,028	0,134	0,741	-0,1	-0,06	0,02	0,182	0,616	-0,08	0,2	0,276
	2	0,161	1	-0,11	0,108	0,081	0,017	0,168	0,623	0,07	0,157	0,166	-0,03	-0	0,028	0,367	0,108	0,026	0,127	0,34
	3	-0,02	-0,112	1	0,013	0,03	0,032	-0,03	-0,08	0,025	-0,01	-0,04	0,551	0,089	0,057	0,028	-0,11	0,424	0,092	0,026
	4	0,049	0,108	0,013	1	-0,02	-0,05	-0,13	0,145	-0,06	0,112	0,001	0,024	-0,05	-0,07	0,248	-0,01	0,016	0,149	0,087
	5	0,03	0,081	0,03	-0,02	1	-0,04	0,557	0,069	0,041	-0,09	0,028	0,136	-0,01	-0,05	-0,17	0,011	0,011	-0,03	-0,03
	6	-0,04	0,017	0,032	-0,05	-0,04	1	0,02	-0,06	0,101	-0,14	-0,06	-0,01	0,225	0,821	0,092	0,122	-0,05	-0,06	0,217
	7	0,005	0,168	-0,03	-0,13	0,557	0,02	1	0,098	0,177	-0,01	0,039	0,106	0,126	0,04	-0,08	0,056	-0,03	-0,02	0,104
	8	0,268	0,623	-0,08	0,145	0,069	-0,06	0,098	1	0,058	0,097	0,252	-0,09	-0,03	-0,01	0,345	0,155	-0,04	0,121	0,334
	9	0,028	0,07	0,025	-0,06	0,041	0,101	0,177	0,058	1	0,061	0,074	0,078	0,765	0,075	0,062	0,169	0,082	-0,03	0,156
	10	0,134	0,157	-0,01	0,112	-0,09	-0,14	-0,01	0,097	0,061	1	0,028	0,065	0,007	-0,02	0,33	-0,12	0,081	0,54	0,239
	11	0,741	0,166	-0,04	0,001	0,028	-0,06	0,039	0,252	0,074	0,028	1	-0,17	-0,08	-0,03	0,058	0,703	-0,09	0,084	0,155
	12	-0,1	-0,029	0,551	0,024	0,136	-0,01	0,106	-0,09	0,078	0,065	-0,17	1	0,153	0,072	0,061	-0,17	0,514	0,057	-0,03
	13	-0,06	-0,004	0,089	-0,05	-0,01	0,225	0,126	-0,03	0,765	0,007	-0,08	0,153	1	0,198	0,105	0,078	0,049	-0,06	0,188
	14	0,02	0,028	0,057	-0,07	-0,05	0,821	0,04	-0,01	0,075	-0,02	-0,03	0,072	0,198	1	0,157	0,071	-0,04	-0,06	0,228
	15	0,182	0,367	0,028	0,248	-0,17	0,092	-0,08	0,345	0,062	0,33	0,058	0,061	0,105	0,157	1	0,004	0,041	0,239	0,687
	16	0,616	0,108	-0,11	-0,01	0,011	0,122	0,056	0,155	0,169	-0,12	0,703	-0,17	0,078	0,071	0,004	1	-0,08	-0,07	0,212
	17	-0,08	0,026	0,424	0,016	0,011	-0,05	-0,03	-0,04	0,082	0,081	-0,09	0,514	0,049	-0,04	0,041	-0,08	1	0,032	-0,02

	18	0,2	0,127	0,092	0,149	-0,03	-0,06	-0,02	0,121	-0,03	0,54	0,084	0,057	-0,06	-0,06	0,239	-0,07	0,032	1	0,244
	19	0,276	0,34	0,026	0,087	-0,03	0,217	0,104	0,334	0,156	0,239	0,155	-0,03	0,188	0,228	0,687	0,212	-0,02	0,244	1
	20	-0,07	-0,094	0,441	-0,01	0,113	0,103	0,072	-0,13	0,098	-0,19	-0,03	0,324	0,034	0,094	-0,13	-0,05	0,349	0,01	-0,17
	21	0,436	0,254	-0,05	0,057	-0,01	-0,12	0,013	0,195	-0,02	0,672	0,316	-0,01	-0,08	0,013	0,311	0,163	0,007	0,512	0,282
	22	0,137	-0,048	0,021	0,328	-0,03	-0,04	-0,06	0,193	-0,1	0,009	0,12	-0,12	-0,16	-0,04	0,081	0,125	-0,13	0,021	0,104
	23	-0	0,043	-0,01	-0,02	-0,08	0,848	0,02	0,029	0,096	-0,06	-0,07	0,018	0,237	0,881	0,156	0,111	-0,09	-0,04	0,244
	24	0,15	0,241	-0,01	0,509	-0,04	-0,23	-0,16	0,267	-0,18	0,139	0,006	0,064	-0,2	-0,14	0,314	-0,05	0,006	0,096	0,074
	25	0,183	0,049	0,025	0,148	-0,1	-0,16	-0,01	0,049	0,027	0,586	0,08	0,117	-0,01	-0,05	0,123	-0,08	0,097	0,464	0,071
	26	0,018	0,004	0,04	-0,12	0,001	0,068	0,18	0,015	0,652	-0,13	0,057	0,04	0,773	0,045	-0,01	0,183	-0,01	-0,13	0,107
	27	0,076	0,048	-0,05	0,362	0,018	-0,27	0,004	0,176	-0,17	0,081	-0,06	-0,06	-0,17	-0,19	0,203	-0,1	-0,06	0,004	0,043
	28	0,099	0,11	-0,1	-0,17	0,578	-0,11	0,553	0,116	0,028	-0,18	0,029	0,077	-0,05	-0,11	-0,16	0,059	-0,01	-0,12	-0,03
	29	0,14	0,295	0	0,029	-0,09	0,053	0,084	0,3	0,134	0,253	0,063	-0,04	0,088	0,082	0,637	0,044	0,006	0,21	0,668
	30	0,215	0,516	0,06	0,072	0,018	-0,04	0,132	0,682	0,099	0,195	0,132	-0,05	-0	0,038	0,427	0,093	-0,05	0,152	0,479
	31	0,171	0,278	0,052	-0,01	-0,09	0,086	0,072	0,24	0,162	0,353	0,064	-0,01	0,158	0,156	0,666	0,052	0,031	0,289	0,771
	32	0,061	0,471	0,122	0,047	-0,01	-0,06	0,044	0,572	0,143	0,133	0,019	-0	0,094	-0,03	0,389	0,017	-0,04	0,127	0,361
	33	0,009	0,051	-0,04	-0,15	0,473	-0,02	0,504	-0,04	0,008	-0,07	-0,05	0,085	0,086	0,022	-0,12	0,034	0,027	-0,07	0,016
	34	-0,16	-0,091	0,006	-0,06	-0,12	0,689	-0,06	-0,07	-0,02	-0,09	-0,24	0,012	0,116	0,722	0,023	-0	-0,07	-0,11	0,09
	35	0,625	0,094	-0,14	-0,08	0,021	0,105	0,046	0,183	0,066	-0,02	0,682	-0,12	-0,04	0,088	-0,01	0,642	-0,16	0,049	0,123
	36	0,007	0,054	0,105	-0,02	0,05	0,147	0,203	0,042	0,674	-0,07	-0,02	0,172	0,823	0,121	0,101	0,14	0,099	-0,1	0,194
Sig. (Unilateral)	1		0	0,353	0,156	0,264	0,233	0,455	0	0,279	0,003	0	0,022	0,094	0,341	0	0	0,041	0	0
	2	0	0	0,009	0,012	0,045	0,365	0	0	0,071	0,001	0	0,271	0,468	0,279	0	0,012	0,294	0,004	0
	3	0,353	0,009		0,397	0,269	0,255	0,239	0,054	0,3	0,441	0,213	0	0,032	0,116	0,28	0,009	0	0,027	0,294
	4	0,156	0,012	0,397		0,361	0,139	0,004	0,001	0,094	0,009	0,493	0,31	0,15	0,075	0	0,392	0,372	0,001	0,034
	5	0,264	0,045	0,269	0,361		0,224	0	0,075	0,194	0,025	0,277	0,002	0,384	0,171	0	0,407	0,413	0,301	0,271

6	0,233	0,365	0,255	0,139	0,224		0,341	0,117	0,018	0,002	0,126	0,409	0	0	0,027	0,005	0,144	0,126	0
7	0,455	0	0,239	0,004	0	0,341		0,02	0	0,447	0,208	0,014	0,004	0,2	0,045	0,123	0,237	0,335	0,015
8	0	0	0,054	0,001	0,075	0,117	0,02		0,113	0,022	0	0,036	0,3	0,389	0	0,001	0,184	0,006	0
9	0,279	0,071	0,3	0,094	0,194	0,018	0	0,113		0,103	0,062	0,053	0	0,059	0,098	0	0,043	0,25	0,001
10	0,003	0,001	0,441	0,009	0,025	0,002	0,447	0,022	0,103		0,277	0,088	0,442	0,374	0	0,005	0,045	0	0
11	0	0	0,213	0,493	0,277	0,126	0,208	0	0,062	0,277		0	0,046	0,284	0,112	0	0,031	0,041	0,001
12	0,022	0,271	0	0,31	0,002	0,409	0,014	0,036	0,053	0,088	0		0,001	0,066	0,101	0	0	0,116	0,263
13	0,094	0,468	0,032	0,15	0,384	0	0,004	0,3	0	0,442	0,046	0,001		0	0,014	0,052	0,154	0,091	0
14	0,341	0,279	0,116	0,075	0,171	0	0,2	0,389	0,059	0,374	0,284	0,066	0		0,001	0,068	0,192	0,099	0
15	0	0	0,28	0	0	0,027	0,045	0	0,098	0	0,112	0,101	0,014	0,001		0,463	0,198	0	0
16	0	0,012	0,009	0,392	0,407	0,005	0,123	0,001	0	0,005	0	0	0,052	0,068	0,463		0,046	0,076	0
17	0,041	0,294	0	0,372	0,413	0,144	0,237	0,184	0,043	0,045	0,031	0	0,154	0,192	0,198	0,046		0,254	0,349
18	0	0,004	0,027	0,001	0,301	0,126	0,335	0,006	0,25	0	0,041	0,116	0,091	0,099	0	0,076	0,254		0
19	0	0	0,294	0,034	0,271	0	0,015	0	0,001	0	0,001	0,263	0	0	0	0	0,349	0	
20	0,062	0,025	0	0,383	0,009	0,016	0,068	0,003	0,021	0	0,241	0	0,24	0,025	0,003	0,172	0	0,421	0
21	0	0	0,177	0,119	0,412	0,007	0,397	0	0,356	0	0	0,449	0,039	0,393	0	0	0,446	0	0
22	0,002	0,159	0,334	0	0,28	0,193	0,127	0	0,016	0,426	0,006	0,008	0	0,213	0,045	0,004	0,003	0,328	0,015
23	0,487	0,185	0,457	0,318	0,06	0	0,336	0,271	0,023	0,113	0,085	0,352	0	0	0,001	0,01	0,028	0,193	0
24	0,001	0	0,435	0	0,234	0	0	0	0	0,002	0,451	0,092	0	0,002	0	0,167	0,449	0,023	0,061
25	0	0,155	0,298	0,001	0,024	0	0,386	0,153	0,287	0	0,048	0,007	0,451	0,168	0,005	0,042	0,021	0	0,07
26	0,35	0,463	0,205	0,007	0,494	0,078	0	0,376	0	0,003	0,117	0,202	0	0,172	0,384	0	0,438	0,003	0,013
27	0,058	0,157	0,131	0	0,357	0	0,471	0	0	0,045	0,1	0,122	0	0	0	0,019	0,128	0,465	0,183
28	0,019	0,011	0,017	0	0	0,011	0	0,008	0,279	0	0,276	0,053	0,145	0,011	0	0,11	0,427	0,007	0,255
29	0,002	0	0,492	0,276	0,03	0,134	0,04	0	0,003	0	0,095	0,18	0,033	0,045	0	0,179	0,452	0	0

30	0	0	0,105	0,067	0,351	0,225	0,003	0	0,019	0	0,003	0,167	0,485	0,216	0	0,026	0,163	0,001	0
31	0	0	0,14	0,433	0,038	0,036	0,067	0	0	0	0,091	0,41	0	0,001	0	0,14	0,258	0	0
32	0,101	0	0,005	0,162	0,421	0,098	0,18	0	0,001	0,003	0,347	0,481	0,025	0,297	0	0,364	0,236	0,004	0
33	0,425	0,145	0,191	0,001	0	0,318	0	0,193	0,436	0,06	0,143	0,039	0,036	0,323	0,006	0,241	0,29	0,071	0,37
34	0	0,029	0,451	0,12	0,005	0	0,114	0,07	0,325	0,031	0	0,398	0,008	0	0,317	0,473	0,061	0,009	0,031
35	0	0,025	0,002	0,041	0,334	0,014	0,17	0	0,083	0,334	0	0,006	0,216	0,033	0,4	0	0	0,154	0,005
36	0,439	0,132	0,014	0,316	0,148	0,001	0	0,189	0	0,089	0,379	0	0	0,006	0,017	0,002	0,019	0,02	0

a. Determinante = 2,08E-011

		Matriz de correlaciones																	
		Ítems	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Cor	1	-0,07	0,436	0,137	-0	0,15	0,183	0,018	0,076	0,099	0,14	0,215	0,171	0,061	0,009	-0,16	0,625	0,007	
	2	-0,09	0,254	-0,05	0,043	0,241	0,049	0,004	0,048	0,11	0,295	0,516	0,278	0,471	0,051	-0,09	0,094	0,054	
	3	0,441	-0,05	0,021	-0,01	-0,01	0,025	0,04	-0,05	-0,1	0	0,06	0,052	0,122	-0,04	0,006	-0,14	0,105	
	4	-0,01	0,057	0,328	-0,02	0,509	0,148	-0,12	0,362	-0,17	0,029	0,072	-0,01	0,047	-0,15	-0,06	-0,08	-0,02	
	5	0,113	-0,01	-0,03	-0,08	-0,04	-0,1	0,001	0,018	0,578	-0,09	0,018	-0,09	-0,01	0,473	-0,12	0,021	0,05	
	6	0,103	-0,12	-0,04	0,848	-0,23	-0,16	0,068	-0,27	-0,11	0,053	-0,04	0,086	-0,06	-0,02	0,689	0,105	0,147	
	7	0,072	0,013	-0,06	0,02	-0,16	-0,01	0,18	0,004	0,553	0,084	0,132	0,072	0,044	0,504	-0,06	0,046	0,203	
	8	-0,13	0,195	0,193	0,029	0,267	0,049	0,015	0,176	0,116	0,3	0,682	0,24	0,572	-0,04	-0,07	0,183	0,042	

9	0,098	-0,02	-0,1	0,096	-0,18	0,027	0,652	-0,17	0,028	0,134	0,099	0,162	0,143	0,008	-0,02	0,066	0,674
10	-0,19	0,672	0,009	-0,06	0,139	0,586	-0,13	0,081	-0,18	0,253	0,195	0,353	0,133	-0,07	-0,09	-0,02	-0,07
11	-0,03	0,316	0,12	-0,07	0,006	0,08	0,057	-0,06	0,029	0,063	0,132	0,064	0,019	-0,05	-0,24	0,682	-0,02
12	0,324	-0,01	-0,12	0,018	0,064	0,117	0,04	-0,06	0,077	-0,04	-0,05	-0,01	-0	0,085	0,012	-0,12	0,172
13	0,034	-0,08	-0,16	0,237	-0,2	-0,01	0,773	-0,17	-0,05	0,088	-0	0,158	0,094	0,086	0,116	-0,04	0,823
14	0,094	0,013	-0,04	0,881	-0,14	-0,05	0,045	-0,19	-0,11	0,082	0,038	0,156	-0,03	0,022	0,722	0,088	0,121
15	-0,13	0,311	0,081	0,156	0,314	0,123	-0,01	0,203	-0,16	0,637	0,427	0,666	0,389	-0,12	0,023	-0,01	0,101
16	-0,05	0,163	0,125	0,111	-0,05	-0,08	0,183	-0,1	0,059	0,044	0,093	0,052	0,017	0,034	-0	0,642	0,14
17	0,349	0,007	-0,13	-0,09	0,006	0,097	-0,01	-0,06	-0,01	0,006	-0,05	0,031	-0,04	0,027	-0,07	-0,16	0,099
18	0,01	0,512	0,021	-0,04	0,096	0,464	-0,13	0,004	-0,12	0,21	0,152	0,289	0,127	-0,07	-0,11	0,049	-0,1
19	-0,17	0,282	0,104	0,244	0,074	0,071	0,107	0,043	-0,03	0,668	0,479	0,771	0,361	0,016	0,09	0,123	0,194
20	1	-0,13	-0,06	0,023	-0,18	-0,1	0,057	-0,19	0,016	-0,09	-0,03	-0,09	-0,05	-0,06	0,084	-0,12	0,094
21	-0,13	1	-0,04	-0,01	0,077	0,546	-0,06	-0,02	-0,05	0,31	0,266	0,311	0,141	0,002	-0,13	0,278	-0,06
22	-0,06	-0,04	1	0,02	0,406	0,014	-0,15	0,345	-0,13	0,037	0,156	0,013	0,09	-0,23	0,015	0,035	-0,15
23	0,023	-0,01	0,02	1	-0,15	-0,06	0,085	-0,18	-0,13	0,064	0,077	0,124	0,001	-0,02	0,822	0,085	0,147
24	-0,18	0,077	0,406	-0,15	1	0,193	-0,26	0,576	-0,13	0,004	0,171	-0,04	0,197	-0,13	-0,13	-0,11	-0,2
25	-0,1	0,546	0,014	-0,06	0,193	1	0,032	0,074	-0,17	0,107	0,049	0,135	0,099	-0,1	-0,08	0,009	0,021
26	0,057	-0,06	-0,15	0,085	-0,26	0,032	1	-0,17	0,01	0,114	0,011	0,107	0,173	0,064	0,024	0,061	0,846
27	-0,19	-0,02	0,345	-0,18	0,576	0,074	-0,17	1	0,008	0,056	0,089	0,033	0,138	-0,01	-0,15	-0,13	-0,14
28	0,016	-0,05	-0,13	-0,13	-0,13	-0,17	0,01	0,008	1	-0,03	0,073	-0,03	-0	0,581	-0,19	0,063	0,034
29	-0,09	0,31	0,037	0,064	0,004	0,107	0,114	0,056	-0,03	1	0,474	0,787	0,43	-0,02	-0,04	0,036	0,154
30	-0,03	0,266	0,156	0,077	0,171	0,049	0,011	0,089	0,073	0,474	1	0,406	0,652	-0,03	0,042	0,073	0,005
31	-0,09	0,311	0,013	0,124	-0,04	0,135	0,107	0,033	-0,03	0,787	0,406	1	0,328	0,003	0,037	0,016	0,199
32	-0,05	0,141	0,09	0,001	0,197	0,099	0,173	0,138	-0	0,43	0,652	0,328	1	-0,09	-0,02	-0,01	0,138
33	-0,06	0,002	-0,23	-0,02	-0,13	-0,1	0,064	-0,01	0,581	-0,02	-0,03	0,003	-0,09	1	-0,08	-0,02	0,106
34	0,084	-0,13	0,015	0,822	-0,13	-0,08	0,024	-0,15	-0,19	-0,04	0,042	0,037	-0,02	-0,08	1	-0,01	0,004

	35	-0,12	0,278	0,035	0,085	-0,11	0,009	0,061	-0,13	0,063	0,036	0,073	0,016	-0,01	-0,02	-0,01	1	0,012
	36	0,094	-0,06	-0,15	0,147	-0,2	0,021	0,846	-0,14	0,034	0,154	0,005	0,199	0,138	0,106	0,004	0,012	1
Sig. (Unilateral)	1	0,062	0	0,002	0,487	0,001	0	0,35	0,058	0,019	0,002	0	0	0,101	0,425	0	0	0,439
	2	0,025	0	0,159	0,185	0	0,155	0,463	0,157	0,011	0	0	0	0	0,145	0,029	0,025	0,132
	3	0	0,177	0,334	0,457	0,435	0,298	0,205	0,131	0,017	0,492	0,105	0,14	0,005	0,191	0,451	0,002	0,014
	4	0,383	0,119	0	0,318	0	0,001	0,007	0	0	0,276	0,067	0,433	0,162	0,001	0,12	0,041	0,316
	5	0,009	0,412	0,28	0,06	0,234	0,024	0,494	0,357	0	0,03	0,351	0,038	0,421	0	0,005	0,334	0,148
	6	0,016	0,007	0,193	0	0	0	0,078	0	0,011	0,134	0,225	0,036	0,098	0,318	0	0,014	0,001
	7	0,068	0,397	0,127	0,336	0	0,386	0	0,471	0	0,04	0,003	0,067	0,18	0	0,114	0,17	0
	8	0,003	0	0	0,271	0	0,153	0,376	0	0,008	0	0	0	0	0,193	0,07	0	0,189
	9	0,021	0,356	0,016	0,023	0	0,287	0	0	0,279	0,003	0,019	0	0,001	0,436	0,325	0,083	0
	10	0	0	0,426	0,113	0,002	0	0,003	0,045	0	0	0	0	0,003	0,06	0,031	0,334	0,089
	11	0,241	0	0,006	0,085	0,451	0,048	0,117	0,1	0,276	0,095	0,003	0,091	0,347	0,143	0	0	0,379
	12	0	0,449	0,008	0,352	0,092	0,007	0,202	0,122	0,053	0,18	0,167	0,41	0,481	0,039	0,398	0,006	0
	13	0,24	0,039	0	0	0	0,451	0	0	0,145	0,033	0,485	0	0,025	0,036	0,008	0,216	0
	14	0,025	0,393	0,213	0	0,002	0,168	0,172	0	0,011	0,045	0,216	0,001	0,297	0,323	0	0,033	0,006
	15	0,003	0	0,045	0,001	0	0,005	0,384	0	0	0	0	0	0	0,006	0,317	0,4	0,017
	16	0,172	0	0,004	0,01	0,167	0,042	0	0,019	0,11	0,179	0,026	0,14	0,364	0,241	0,473	0	0,002
	17	0	0,446	0,003	0,028	0,449	0,021	0,438	0,128	0,427	0,452	0,163	0,258	0,236	0,29	0,061	0	0,019
	18	0,421	0	0,328	0,193	0,023	0	0,003	0,465	0,007	0	0,001	0	0,004	0,071	0,009	0,154	0,02
	19	0	0	0,015	0	0,061	0,07	0,013	0,183	0,255	0	0	0	0	0,37	0,031	0,005	0
	20		0,004	0,116	0,314	0	0,015	0,116	0	0,368	0,027	0,281	0,028	0,158	0,09	0,039	0,008	0,025
	21	0,004		0,22	0,409	0,054	0	0,104	0,35	0,172	0	0	0	0,002	0,486	0,004	0	0,095
	22	0,116	0,22		0,338	0	0,386	0,001	0	0,004	0,221	0,001	0,393	0,03	0	0,375	0,236	0,001
	23	0,314	0,409	0,338		0,001	0,09	0,038	0	0,003	0,092	0,055	0,005	0,49	0,336	0	0,038	0,001
	24	0	0,054	0	0,001		0	0	0	0,004	0,465	0	0,187	0	0,003	0,003	0,01	0

25	0,015	0	0,386	0,09	0		0,25	0,062	0	0,013	0,152	0,002	0,019	0,024	0,05	0,424	0,331
26	0,116	0,104	0,001	0,038	0	0,25		0	0,418	0,009	0,413	0,013	0	0,091	0,311	0,103	0
27	0	0,35	0	0	0	0,062	0		0,437	0,123	0,032	0,249	0,002	0,397	0,001	0,003	0,002
28	0,368	0,172	0,004	0,003	0,004	0	0,418	0,437		0,237	0,063	0,303	0,488	0	0	0,094	0,238
29	0,027	0	0,221	0,092	0,465	0,013	0,009	0,123	0,237		0	0	0	0,323	0,22	0,224	0,001
30	0,281	0	0,001	0,055	0	0,152	0,413	0,032	0,063	0		0	0	0,303	0,192	0,064	0,455
31	0,028	0	0,393	0,005	0,187	0,002	0,013	0,249	0,303	0	0		0	0,474	0,219	0,366	0
32	0,158	0,002	0,03	0,49	0	0,019	0	0,002	0,488	0	0	0		0,029	0,317	0,414	0,002
33	0,09	0,486	0	0,336	0,003	0,024	0,091	0,397	0	0,323	0,303	0,474	0,029		0,039	0,38	0,013
34	0,039	0,004	0,375	0	0,003	0,05	0,311	0,001	0	0,22	0,192	0,219	0,317	0,039		0,409	0,463
35	0,008	0	0,236	0,038	0,01	0,424	0,103	0,003	0,094	0,224	0,064	0,366	0,414	0,38	0,409		0,4
36	0,025	0,095	0,001	0,001	0	0,331	0	0,002	0,238	0,001	0,455	0	0,002	0,013	0,463	0,4	

a. Determinante = 2,08E-011

Tabla 10
Matriz covarianza anti-imagen

Matrices anti-imagen																				
	Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Covarianza anti-imagen	1	0,293	0,03	-0,03	0,039	0,007	0,002	0,053	-0	0,017	0,012	-0,1	0,016	-0	-0	-0,01	-0,06	0,02	-0,03	-0,02
	2	0,03	0,443	0,071	-0,02	0,015	-0,04	-0,07	-0,14	-0	0,001	-0,02	-0,01	0,014	0,017	-0	-0	-0,04	0,021	-0
	3	-0,03	0,071	0,478	0,003	-0,01	-0,03	0,014	0,039	0,04	0,018	-0,05	-0,2	-0,01	-0	0,036	0,048	-0,09	-0,03	-0,01
	4	0,039	-0,02	0,003	0,625	-0,05	-0,02	0,041	-0,01	0,01	-0,01	-0,01	0,016	0,002	0,031	-0,05	-0,02	0,014	-0,05	-0,01
	5	0,007	0,015	-0,01	-0,05	0,514	-0,02	-0,14	-0,02	-0,02	0,011	-0,02	-0,03	0,008	0,006	0,041	0,033	0,025	-0,01	-0,03
	6	0,002	-0,04	-0,03	-0,02	-0,02	0,191	0,004	0,012	0,004	-0	0,016	0,052	-0,01	-0,06	-0	-0,02	-0,02	-0,04	-0,03
	7	0,053	-0,07	0,014	0,041	-0,14	0,004	0,454	0,025	-0,02	-0,05	-0,03	-0,04	0,021	-0,01	0,017	-0	0,061	-0,01	-0,04
	8	-0	-0,14	0,039	-0,01	-0,02	0,012	0,025	0,342	0,016	0,019	-0,04	0,012	0	-0	-0,01	0,032	-0,05	-0,04	0,009
	9	0,017	-0	0,04	0,01	-0,02	0,004	-0,02	0,016	0,326	-0,05	-0,02	0,025	-0,12	0,001	0,021	-0,02	-0,05	0,008	0,014
	10	0,012	0,001	0,018	-0,01	0,011	-0	-0,05	0,019	-0,05	0,31	-0	-0,01	-0,03	-0,02	-0,02	0,02	-0,04	-0,08	0,028
	11	-0,1	-0,02	-0,05	-0,01	-0,02	0,016	-0,03	-0,04	-0,02	-0	0,238	0,038	0,013	-0,03	-0,02	-0,11	0,005	0,017	0,016
	12	0,016	-0,01	-0,2	0,016	-0,03	0,052	-0,04	0,012	0,025	-0,01	0,038	0,465	-0,03	-0,02	-0,05	0,009	-0,17	-0	0,006
	13	-0	0,014	-0,01	0,002	0,008	-0,01	0,021	0	-0,12	-0,03	0,013	-0,03	0,173	0,001	-0,02	0,007	0,029	-0,02	-0,02
	14	-0	0,017	-0	0,031	0,006	-0,06	-0,01	-0	0,001	-0,02	-0,03	-0,02	0,001	0,168	0,007	0,036	0,015	0,062	0,006
	15	-0,01	-0	0,036	-0,05	0,041	-0	0,017	-0,01	0,021	-0,02	-0,02	-0,05	-0,02	0,007	0,297	0,04	0	0,026	-0,08
	16	-0,06	-0	0,048	-0,02	0,033	-0,02	-0	0,032	-0,02	0,02	-0,11	0,009	0,007	0,036	0,04	0,331	-0,05	0,043	-0,05

	17	0,02	-0,04	-0,09	0,014	0,025	-0,02	0,061	-0,05	-0,05	-0,04	0,005	-0,17	0,029	0,015	0	-0,05	0,59	0,048	-0,02
	18	-0,03	0,021	-0,03	-0,05	-0,01	-0,04	-0,01	-0,04	0,008	-0,08	0,017	-0	-0,02	0,062	0,026	0,043	0,048	0,533	-0,03
	19	-0,02	-0	-0,01	-0,01	-0,03	-0,03	-0,04	0,009	0,014	0,028	0,016	0,006	-0,02	0,006	-0,08	-0,05	-0,02	-0,03	0,255
	20	-0,03	-0,02	-0,12	-0,06	-0,04	-0,02	-0,05	0,043	-0,06	0,092	-0,02	-0,04	0,031	-0,04	-0,02	-0,01	-0,11	-0,1	0,074
	21	-0,05	-0,05	-0	0,009	-0,04	0,044	0,044	0,02	0,032	-0,15	0,008	0,017	0,015	-0,01	-0,03	-0,02	0,008	-0,06	0
	22	0,012	0,127	-0,05	-0,08	-0,02	0,004	-0,05	-0,06	-0	-0,03	-0,01	0,035	0,015	0,027	0,063	-0,04	0,05	0,019	-0,03
	23	-0,01	-0,01	0,011	-0,01	0,009	-0,05	-0	-0,01	-0,01	0,027	-0,01	-0,02	-0,01	-0,06	-0,02	-0,01	0,01	-0,02	-0
	24	-0,06	-0,1	0,01	-0,12	-0,03	0,025	0,047	0,007	-0,02	0,023	0,021	-0,05	-0	-0,04	-0,08	-0,02	0,009	-0,01	-0
	25	-0,04	0,046	0,034	-0,04	0,04	0,015	-0,05	-0,01	-0,01	-0,09	-0,02	-0,05	0,032	-0	0,057	0,054	-0,04	-0,09	0,002
	26	0,004	-0	0,002	0,021	0,019	0,017	-0,02	0,015	-0,01	0,055	-0,03	0,027	-0,05	0,004	0,015	0	0,018	0,006	0,002
	27	-0,05	0,064	-0,01	-0,08	0,013	0,034	-0,07	-0,04	0,023	-0,02	0,027	0,048	0,004	0,008	-0,02	0,023	-0,02	0,038	0,022
	28	-0,07	0,018	0,069	0,026	-0,12	-0,01	-0,11	-0,04	-0,03	0,045	0,039	-0,06	0,026	0,013	0,017	0,006	-0	0,027	0,023
	29	0,012	0,036	0,038	-0,01	0,021	-0,03	-0,04	0,009	-0,02	0,041	0,013	-0,01	0,027	0,005	-0,05	0,011	-0,02	0,025	-0,01
	30	-0,03	-0,03	-0,05	-0,01	0,032	0,036	-0,04	-0,14	-0,04	-0,02	0,01	0,017	-0	0,009	0,006	0,009	0,031	0,032	-0,05
	31	-0,01	-0,04	-0,03	0,036	0,007	0,032	0,029	0,013	-0,01	-0,05	-0,01	0,024	0,006	-0,03	-0,05	0,002	0,007	-0,04	-0,1
	32	0,039	-0,07	-0,1	0,063	-0,03	0,003	0,045	-0,07	-0,01	-0,01	0,03	0,02	0,016	-0	-0,03	-0,03	0,054	-0,03	0,002
	33	-0	-0,01	-0,03	0,004	-0,08	0,026	-0,11	0,029	0,07	0,013	0,026	0,027	-0,05	-0,03	0,015	-0,05	-0,04	-0,01	-0
	34	0,011	0,041	0,012	0,007	-0,01	0,001	0,001	0,003	0,026	-0,02	0,066	0,001	0,003	-0	0,02	-0,03	-0	0,037	0,013
	35	-0,08	0,01	0,045	0,005	0,007	-0,03	-0,01	-0,03	-0,02	0,026	-0,08	-0,07	0,011	-0,01	0,008	-0,07	0,047	-0,02	0,005
	36	-0,02	-0	-0,01	-0,04	-0,01	-0,01	-0,02	-0,03	-0	-0	0,036	-0,02	-0,06	0,001	-0	-0,02	-0,02	0,031	0,005
Correlación anti-imagen	1	,818 ^a	0,083	-0,08	0,091	0,019	0,009	0,146	-0,01	0,055	0,039	-0,37	0,043	-0,01	-0,02	-0,02	-0,18	0,048	-0,08	-0,08
	2	0,083	,776 ^a	0,154	-0,03	0,031	-0,13	-0,16	-0,35	-0,01	0,002	-0,06	-0,02	0,052	0,064	-0	-0	-0,08	0,043	-0
	3	-0,08	0,154	,613 ^a	0,005	-0,02	-0,09	0,031	0,096	0,101	0,046	-0,14	-0,43	-0,05	-0,01	0,095	0,12	-0,18	-0,05	-0,04
	4	0,091	-0,03	0,005	,773 ^a	-0,09	-0,05	0,078	-0,02	0,022	-0,02	-0,02	0,03	0,006	0,096	-0,12	-0,05	0,022	-0,09	-0,02

5	0,019	0,031	-0,02	-0,09	,775 ^a	-0,06	-0,3	-0,05	-0,05	0,027	-0,06	-0,06	0,027	0,02	0,105	0,081	0,046	-0,01	-0,08
6	0,009	-0,13	-0,09	-0,05	-0,06	,819 ^a	0,015	0,048	0,015	-0,02	0,075	0,173	-0,05	-0,32	-0,01	-0,07	-0,04	-0,13	-0,14
7	0,146	-0,16	0,031	0,078	-0,3	0,015	,715 ^a	0,062	-0,05	-0,13	-0,08	-0,08	0,074	-0,03	0,047	-0,01	0,118	-0,02	-0,1
8	-0,01	-0,35	0,096	-0,02	-0,05	0,048	0,062	,808 ^a	0,049	0,058	-0,14	0,029	-0	-0,01	-0,04	0,094	-0,1	-0,08	0,031
9	0,055	-0,01	0,101	0,022	-0,05	0,015	-0,05	0,049	,799 ^a	-0,15	-0,06	0,065	-0,52	0,005	0,068	-0,07	-0,11	0,02	0,047
10	0,039	0,002	0,046	-0,02	0,027	-0,02	-0,13	0,058	-0,15	,726 ^a	-0,01	-0,03	-0,13	-0,09	-0,07	0,064	-0,09	-0,19	0,1
11	-0,37	-0,06	-0,14	-0,02	-0,06	0,075	-0,08	-0,14	-0,06	-0,01	,738 ^a	0,114	0,063	-0,13	-0,08	-0,4	0,013	0,048	0,066
12	0,043	-0,02	-0,43	0,03	-0,06	0,173	-0,08	0,029	0,065	-0,03	0,114	,646 ^a	-0,1	-0,06	-0,12	0,022	-0,32	-0,01	0,017
13	-0,01	0,052	-0,05	0,006	0,027	-0,05	0,074	-0	-0,52	-0,13	0,063	-0,1	,789 ^a	0,008	-0,09	0,027	0,091	-0,05	-0,08
14	-0,02	0,064	-0,01	0,096	0,02	-0,32	-0,03	-0,01	0,005	-0,09	-0,13	-0,06	0,008	,803 ^a	0,032	0,153	0,049	0,207	0,027
15	-0,02	-0	0,095	-0,12	0,105	-0,01	0,047	-0,04	0,068	-0,07	-0,08	-0,12	-0,09	0,032	,864 ^a	0,126	-0	0,066	-0,28
16	-0,18	-0	0,12	-0,05	0,081	-0,07	-0,01	0,094	-0,07	0,064	-0,4	0,022	0,027	0,153	0,126	,783 ^a	-0,11	0,102	-0,16
17	0,048	-0,08	-0,18	0,022	0,046	-0,04	0,118	-0,1	-0,11	-0,09	0,013	-0,32	0,091	0,049	-0	-0,11	,687 ^a	0,085	-0,05
18	-0,08	0,043	-0,05	-0,09	-0,01	-0,13	-0,02	-0,08	0,02	-0,19	0,048	-0,01	-0,05	0,207	0,066	0,102	0,085	,797 ^a	-0,08
19	-0,08	-0	-0,04	-0,02	-0,08	-0,14	-0,1	0,031	0,047	0,1	0,066	0,017	-0,08	0,027	-0,28	-0,16	-0,05	-0,08	,857 ^a
20	-0,06	-0,03	-0,22	-0,11	-0,08	-0,06	-0,1	0,098	-0,13	0,221	-0,05	-0,07	0,101	-0,15	-0,06	-0,02	-0,2	-0,18	0,197
21	-0,16	-0,14	-0,01	0,019	-0,11	0,183	0,119	0,063	0,1	-0,49	0,031	0,044	0,065	-0,05	-0,09	-0,08	0,019	-0,15	-0
22	0,028	0,244	-0,09	-0,13	-0,03	0,012	-0,1	-0,14	-0,01	-0,07	-0,02	0,066	0,046	0,085	0,149	-0,1	0,084	0,034	-0,07
23	-0,03	-0,06	0,049	-0,05	0,04	-0,36	-0,02	-0,04	-0,04	0,157	-0,05	-0,07	-0,06	-0,49	-0,1	-0,03	0,04	-0,1	-0,02
24	-0,18	-0,26	0,024	-0,25	-0,07	0,096	0,118	0,02	-0,04	0,071	0,072	-0,13	-0,02	-0,15	-0,26	-0,06	0,02	-0,02	-0,01
25	-0,1	0,102	0,072	-0,07	0,081	0,049	-0,11	-0,02	-0,02	-0,24	-0,06	-0,1	0,113	-0,01	0,152	0,139	-0,08	-0,18	0,006
26	0,016	-0	0,005	0,063	0,061	0,094	-0,08	0,06	-0,05	0,231	-0,15	0,093	-0,28	0,023	0,065	-0	0,054	0,02	0,01
27	-0,13	0,131	-0,02	-0,13	0,024	0,106	-0,15	-0,08	0,055	-0,06	0,075	0,095	0,012	0,027	-0,05	0,055	-0,03	0,07	0,059
28	-0,2	0,042	0,156	0,053	-0,27	-0,03	-0,25	-0,1	-0,09	0,127	0,126	-0,13	0,097	0,05	0,048	0,017	-0,01	0,058	0,073

	29	0,042	0,103	0,102	-0,03	0,056	-0,14	-0,1	0,028	-0,06	0,137	0,05	-0,02	0,122	0,023	-0,18	0,036	-0,04	0,065	-0,02
	30	-0,11	-0,08	-0,12	-0,02	0,081	0,146	-0,1	-0,41	-0,11	-0,06	0,038	0,045	-0,01	0,038	0,021	0,028	0,073	0,078	-0,18
	31	-0,02	-0,12	-0,09	0,101	0,021	0,164	0,095	0,049	-0,03	-0,18	-0,04	0,077	0,033	-0,13	-0,2	0,009	0,019	-0,13	-0,44
	32	0,112	-0,17	-0,22	0,124	-0,07	0,01	0,105	-0,18	-0,02	-0,04	0,096	0,045	0,06	-0,01	-0,09	-0,09	0,11	-0,05	0,006
	33	-0,01	-0,02	-0,05	0,007	-0,16	0,083	-0,22	0,069	0,172	0,032	0,076	0,055	-0,16	-0,11	0,04	-0,12	-0,07	-0,02	-0,01
	34	0,046	0,133	0,037	0,021	-0,02	0,007	0,005	0,01	0,1	-0,08	0,297	0,004	0,016	-0,01	0,081	-0,13	-0,01	0,111	0,057
	35	-0,23	0,025	0,105	0,01	0,016	-0,1	-0,03	-0,09	-0,07	0,077	-0,28	-0,18	0,044	-0,02	0,025	-0,2	0,1	-0,05	0,016
	36	-0,07	-0,01	-0,02	-0,13	-0,04	-0,04	-0,06	-0,12	-0,02	-0,01	0,181	-0,09	-0,33	0,003	-0,02	-0,08	-0,06	0,103	0,022

a. Medida de adecuación muestral

		Matrices anti-imagen																	
Covarianza anti-imagen	Ítems	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
	1	-0,03	-0,05	0,012	-0,01	-0,06	-0,04	0,004	-0,05	-0,07	0,012	-0,03	-0,01	0,039	-0	0,011	-0,08	-0,02	
	2	-0,02	-0,05	0,127	-0,01	-0,1	0,046	-0	0,064	0,018	0,036	-0,03	-0,04	-0,07	-0,01	0,041	0,01	-0	
	3	-0,12	-0	-0,05	0,011	0,01	0,034	0,002	-0,01	0,069	0,038	-0,05	-0,03	-0,1	-0,03	0,012	0,045	-0,01	
	4	-0,06	0,009	-0,08	-0,01	-0,12	-0,04	0,021	-0,08	0,026	-0,01	-0,01	0,036	0,063	0,004	0,007	0,005	-0,04	
	5	-0,04	-0,04	-0,02	0,009	-0,03	0,04	0,019	0,013	-0,12	0,021	0,032	0,007	-0,03	-0,08	-0,01	0,007	-0,01	
	6	-0,02	0,044	0,004	-0,05	0,025	0,015	0,017	0,034	-0,01	-0,03	0,036	0,032	0,003	0,026	0,001	-0,03	-0,01	
	7	-0,05	0,044	-0,05	-0	0,047	-0,05	-0,02	-0,07	-0,11	-0,04	-0,04	0,029	0,045	-0,11	0,001	-0,01	-0,02	
	8	0,043	0,02	-0,06	-0,01	0,007	-0,01	0,015	-0,04	-0,04	0,009	-0,14	0,013	-0,07	0,029	0,003	-0,03	-0,03	
	9	-0,06	0,032	-0	-0,01	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01	0,023	-0,03	-0,02	-0,04	-0,01	-0,01	0,07	0,026	-0,02	-0

10	0,092	-0,15	-0,03	0,027	0,023	-0,09	0,055	-0,02	0,045	0,041	-0,02	-0,05	-0,01	0,013	-0,02	0,026	-0
11	-0,02	0,008	-0,01	-0,01	0,021	-0,02	-0,03	0,027	0,039	0,013	0,01	-0,01	0,03	0,026	0,066	-0,08	0,036
12	-0,04	0,017	0,035	-0,02	-0,05	-0,05	0,027	0,048	-0,06	-0,01	0,017	0,024	0,02	0,027	0,001	-0,07	-0,02
13	0,031	0,015	0,015	-0,01	-0	0,032	-0,05	0,004	0,026	0,027	-0	0,006	0,016	-0,05	0,003	0,011	-0,06
14	-0,04	-0,01	0,027	-0,06	-0,04	-0	0,004	0,008	0,013	0,005	0,009	-0,03	-0	-0,03	-0	-0,01	0,001
15	-0,02	-0,03	0,063	-0,02	-0,08	0,057	0,015	-0,02	0,017	-0,05	0,006	-0,05	-0,03	0,015	0,02	0,008	-0
16	-0,01	-0,02	-0,04	-0,01	-0,02	0,054	0	0,023	0,006	0,011	0,009	0,002	-0,03	-0,05	-0,03	-0,07	-0,02
17	-0,11	0,008	0,05	0,01	0,009	-0,04	0,018	-0,02	-0	-0,02	0,031	0,007	0,054	-0,04	-0	0,047	-0,02
18	-0,1	-0,06	0,019	-0,02	-0,01	-0,09	0,006	0,038	0,027	0,025	0,032	-0,04	-0,03	-0,01	0,037	-0,02	0,031
19	0,074	0	-0,03	-0	-0	0,002	0,002	0,022	0,023	-0,01	-0,05	-0,1	0,002	-0	0,013	0,005	0,005
20	0,556	-0,03	-0,03	0,045	0,061	0,036	0,01	0,035	0,005	0,002	-0,05	-0,01	0,009	0,077	-0,05	0,072	-0,02
21	-0,03	0,306	0,029	-0,03	0,019	-0,09	-0,03	0,028	-0,01	-0,05	-0,03	0,03	0,036	-0,02	0,027	-0,05	0,008
22	-0,03	0,029	0,609	-0,03	-0,13	0,021	-0	-0,06	0,02	-0,01	-0,02	-0,02	0,016	0,092	0,022	0,005	0,01
23	0,045	-0,03	-0,03	0,099	0,028	-0	0,013	-0,01	-0,01	0,005	-0,01	0,014	0,004	0,001	-0,08	0,025	-0,01
24	0,061	0,019	-0,13	0,028	0,345	-0,07	0,028	-0,15	0,02	0,013	0,004	0,055	-0,02	-0,01	-0,02	0,049	0,001
25	0,036	-0,09	0,021	-0	-0,07	0,467	-0,04	0,026	0,037	0	0,04	-0,01	-0,05	0,011	-0,02	0,031	-0,01
26	0,01	-0,03	-0	0,013	0,028	-0,04	0,182	-0,01	0,004	-0,02	0,009	0,015	-0,05	0,01	-0,04	0,014	-0,1
27	0,035	0,028	-0,06	-0,01	-0,15	0,026	-0,01	0,542	-0,01	-0	0,04	-0,02	-0,04	-0,02	0,003	0,008	0,005
28	0,005	-0,01	0,02	-0,01	0,02	0,037	0,004	-0,01	0,404	0,028	-0,01	-0,04	-0,02	-0,15	0,03	0,006	0,005
29	0,002	-0,05	-0,01	0,005	0,013	0	-0,02	-0	0,028	0,284	-0,04	-0,12	-0,06	-0,01	0,031	-0,01	0,006
30	-0,05	-0,03	-0,02	-0,01	0,004	0,04	0,009	0,04	-0,01	-0,04	0,31	0,014	-0,12	-0,01	-0,04	0,023	0,024
31	-0,01	0,03	-0,02	0,014	0,055	-0,01	0,015	-0,02	-0,04	-0,12	0,014	0,201	0,024	0,001	-0,04	0,018	-0,03
32	0,009	0,036	0,016	0,004	-0,02	-0,05	-0,05	-0,04	-0,02	-0,06	-0,12	0,024	0,409	0,032	0	-0,01	0,008
33	0,077	-0,02	0,092	0,001	-0,01	0,011	0,01	-0,02	-0,15	-0,01	-0,01	0,001	0,032	0,502	0,013	0,019	0,001
34	-0,05	0,027	0,022	-0,08	-0,02	-0,02	-0,04	0,003	0,03	0,031	-0,04	-0,04	0	0,013	0,21	-0,05	0,044

	35	0,072	-0,05	0,005	0,025	0,049	0,031	0,014	0,008	0,006	-0,01	0,023	0,018	-0,01	0,019	-0,05	0,379	-0,01
	36	-0,02	0,008	0,01	-0,01	0,001	-0,01	-0,1	0,005	0,005	0,006	0,024	-0,03	0,008	0,001	0,044	-0,01	0,168
Correlación anti-imagen	1	-0,06	-0,16	0,028	-0,03	-0,18	-0,1	0,016	-0,13	-0,2	0,042	-0,11	-0,02	0,112	-0,01	0,046	-0,23	-0,07
	2	-0,03	-0,14	0,244	-0,06	-0,26	0,102	-0	0,131	0,042	0,103	-0,08	-0,12	-0,17	-0,02	0,133	0,025	-0,01
	3	-0,22	-0,01	-0,09	0,049	0,024	0,072	0,005	-0,02	0,156	0,102	-0,12	-0,09	-0,22	-0,05	0,037	0,105	-0,02
	4	-0,11	0,019	-0,13	-0,05	-0,25	-0,07	0,063	-0,13	0,053	-0,03	-0,02	0,101	0,124	0,007	0,021	0,01	-0,13
	5	-0,08	-0,11	-0,03	0,04	-0,07	0,081	0,061	0,024	-0,27	0,056	0,081	0,021	-0,07	-0,16	-0,02	0,016	-0,04
	6	-0,06	0,183	0,012	-0,36	0,096	0,049	0,094	0,106	-0,03	-0,14	0,146	0,164	0,01	0,083	0,007	-0,1	-0,04
	7	-0,1	0,119	-0,1	-0,02	0,118	-0,11	-0,08	-0,15	-0,25	-0,1	-0,1	0,095	0,105	-0,22	0,005	-0,03	-0,06
	8	0,098	0,063	-0,14	-0,04	0,02	-0,02	0,06	-0,08	-0,1	0,028	-0,41	0,049	-0,18	0,069	0,01	-0,09	-0,12
	9	-0,13	0,1	-0,01	-0,04	-0,04	-0,02	-0,05	0,055	-0,09	-0,06	-0,11	-0,03	-0,02	0,172	0,1	-0,07	-0,02
	10	0,221	-0,49	-0,07	0,157	0,071	-0,24	0,231	-0,06	0,127	0,137	-0,06	-0,18	-0,04	0,032	-0,08	0,077	-0,01
	11	-0,05	0,031	-0,02	-0,05	0,072	-0,06	-0,15	0,075	0,126	0,05	0,038	-0,04	0,096	0,076	0,297	-0,28	0,181
	12	-0,07	0,044	0,066	-0,07	-0,13	-0,1	0,093	0,095	-0,13	-0,02	0,045	0,077	0,045	0,055	0,004	-0,18	-0,09
	13	0,101	0,065	0,046	-0,06	-0,02	0,113	-0,28	0,012	0,097	0,122	-0,01	0,033	0,06	-0,16	0,016	0,044	-0,33
	14	-0,15	-0,05	0,085	-0,49	-0,15	-0,01	0,023	0,027	0,05	0,023	0,038	-0,13	-0,01	-0,11	-0,01	-0,02	0,003
	15	-0,06	-0,09	0,149	-0,1	-0,26	0,152	0,065	-0,05	0,048	-0,18	0,021	-0,2	-0,09	0,04	0,081	0,025	-0,02
	16	-0,02	-0,08	-0,1	-0,03	-0,06	0,139	-0	0,055	0,017	0,036	0,028	0,009	-0,09	-0,12	-0,13	-0,2	-0,08
	17	-0,2	0,019	0,084	0,04	0,02	-0,08	0,054	-0,03	-0,01	-0,04	0,073	0,019	0,11	-0,07	-0,01	0,1	-0,06
	18	-0,18	-0,15	0,034	-0,1	-0,02	-0,18	0,02	0,07	0,058	0,065	0,078	-0,13	-0,05	-0,02	0,111	-0,05	0,103
	19	0,197	-0	-0,07	-0,02	-0,01	0,006	0,01	0,059	0,073	-0,02	-0,18	-0,44	0,006	-0,01	0,057	0,016	0,022
	20	,612 ^a	-0,06	-0,04	0,192	0,139	0,071	0,031	0,064	0,011	0,006	-0,11	-0,01	0,019	0,146	-0,15	0,156	-0,08
	21	-0,06	,771 ^a	0,068	-0,15	0,06	-0,23	-0,12	0,07	-0,04	-0,17	-0,09	0,123	0,101	-0,04	0,108	-0,14	0,037
	22	-0,04	0,068	,688 ^a	-0,14	-0,28	0,039	-0,01	-0,1	0,041	-0,03	-0,05	-0,05	0,032	0,167	0,061	0,01	0,033
	23	0,192	-0,15	-0,14	,732 ^a	0,151	-0,02	0,099	-0,05	-0,02	0,027	-0,03	0,102	0,021	0,003	-0,56	0,128	-0,1
	24	0,139	0,06	-0,28	0,151	,698 ^a	-0,16	0,112	-0,35	0,053	0,042	0,013	0,208	-0,06	-0,01	-0,08	0,135	0,005

25	0,071	-0,23	0,039	-0,02	-0,16	,759 ^a	-0,14	0,052	0,085	0,001	0,105	-0,02	-0,11	0,023	-0,05	0,074	-0,04
26	0,031	-0,12	-0,01	0,099	0,112	-0,14	,751 ^a	-0,03	0,015	-0,1	0,037	0,077	-0,19	0,034	-0,22	0,054	-0,57
27	0,064	0,07	-0,1	-0,05	-0,35	0,052	-0,03	,778 ^a	-0,01	-0,01	0,096	-0,07	-0,08	-0,03	0,008	0,018	0,016
28	0,011	-0,04	0,041	-0,02	0,053	0,085	0,015	-0,01	,741 ^a	0,083	-0,03	-0,13	-0,04	-0,32	0,101	0,016	0,017
29	0,006	-0,17	-0,03	0,027	0,042	0,001	-0,1	-0,01	0,083	,826 ^a	-0,14	-0,51	-0,16	-0,03	0,127	-0,04	0,028
30	-0,11	-0,09	-0,05	-0,03	0,013	0,105	0,037	0,096	-0,03	-0,14	,815 ^a	0,055	-0,32	-0,03	-0,15	0,067	0,103
31	-0,01	0,123	-0,05	0,102	0,208	-0,02	0,077	-0,07	-0,13	-0,51	0,055	,763 ^a	0,083	0,002	-0,17	0,066	-0,15
32	0,019	0,101	0,032	0,021	-0,06	-0,11	-0,19	-0,08	-0,04	-0,16	-0,32	0,083	,812 ^a	0,07	0,001	-0,04	0,03
33	0,146	-0,04	0,167	0,003	-0,01	0,023	0,034	-0,03	-0,32	-0,03	-0,03	0,002	0,07	,740 ^a	0,04	0,044	0,002
34	-0,15	0,108	0,061	-0,56	-0,08	-0,05	-0,22	0,008	0,101	0,127	-0,15	-0,17	0,001	0,04	,727 ^a	-0,16	0,234
35	0,156	-0,14	0,01	0,128	0,135	0,074	0,054	0,018	0,016	-0,04	0,067	0,066	-0,04	0,044	-0,16	,805 ^a	-0,04
36	-0,08	0,037	0,033	-0,1	0,005	-0,04	-0,57	0,016	0,017	0,028	0,103	-0,15	0,03	0,002	0,234	-0,04	,778 ^a

a. Medida de adecuación muestral

Tabla 11
Matriz de correlaciones reproducidas y residuos

Correlaciones reproducidas																		
Correlación reproducida	Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	1	,789 ^a	0,182	-0,03	0,104	0,058	-0,03	0,056	0,271	0,046	0,157	0,782	-0,09	-0,081	0,004	0,177	0,69	-0,06
2	0,182	,627 ^a	-0,05	0,049	0,122	-0,03	0,19	0,679	0,082	0,172	0,148	-0,05	-0,011	0,021	0,318	0,085	-0,06	
3	-0,03	-0,05	,679 ^a	0,066	0,022	0,032	-0,05	-0,06	0,06	-0,02	-0,051	0,621	0,07	0,056	0,084	-0,08	0,599	
4	0,104	0,049	0,066	,562 ^a	-0,04	-0,08	-0,11	0,149	-0,05	0,146	-0,005	0,087	-0,028	-0,03	0,24	-0,02	0,023	
5	0,058	0,122	0,022	-0,037	,667 ^a	-0,05	0,627	0,084	0,015	-0,1	0,019	0,195	-0,013	-0,03	-0,17	0,033	0,063	
6	-0,03	-0,03	0,032	-0,084	-0,05	,844 ^a	0,03	-0,06	0,09	-0,13	-0,061	0,026	0,225	0,845	0,091	0,131	-0,07	
7	0,056	0,19	-0,05	-0,112	0,627	0,03	,671 ^a	0,129	0,176	-0,03	0,008	0,134	0,168	0,057	-0,06	0,054	0,002	
8	0,271	0,679	-0,06	0,149	0,084	-0,06	0,129	,787 ^a	0,076	0,098	0,251	-0,1	-0,039	-0,02	0,342	0,188	-0,1	
9	0,046	0,082	0,06	-0,053	0,015	0,09	0,176	0,076	,723 ^a	0,009	0,068	0,109	0,771	0,07	0,067	0,178	0,059	
10	0,157	0,172	-0,02	0,146	-0,1	-0,13	-0,03	0,098	0,009	,772 ^a	0,015	0,073	-0,012	-0,02	0,341	-0,15	0,058	
11	0,782	0,148	-0,05	-0,005	0,019	-0,06	0,008	0,251	0,068	0,015	,838 ^a	-0,15	-0,081	-0,06	0,037	0,753	-0,08	
12	-0,09	-0,05	0,621	0,087	0,195	0,026	0,134	-0,1	0,109	0,073	-0,147	,664 ^a	0,14	0,071	0,021	-0,17	0,579	
13	-0,08	-0,01	0,07	-0,028	-0,01	0,225	0,168	-0,04	0,771	-0,01	-0,081	0,14	,880 ^a	0,202	0,087	0,089	0,059	
14	0,004	0,021	0,056	-0,032	-0,03	0,845	0,057	-0,02	0,07	-0,02	-0,063	0,071	0,202	,868 ^a	0,15	0,106	-0,05	
15	0,177	0,318	0,084	0,24	-0,17	0,091	-0,06	0,342	0,067	0,341	0,037	0,021	0,087	0,15	,758 ^a	0,022	0,039	
16	0,69	0,085	-0,08	-0,023	0,033	0,131	0,054	0,188	0,178	-0,15	0,753	-0,17	0,089	0,106	0,022	,772 ^a	-0,14	

	17	-0,06	-0,06	0,599	0,023	0,063	-0,07	0,002	-0,1	0,059	0,058	-0,082	0,579	0,059	-0,05	0,039	-0,14	,560 ^a
	18	0,214	0,158	0,072	0,109	-0,06	-0,11	-0,03	0,102	-0,05	0,639	0,101	0,131	-0,089	-0,01	0,281	-0,07	0,125
	19	0,29	0,327	0,02	0,083	-0,06	0,215	0,104	0,332	0,162	0,257	0,171	-0,03	0,179	0,258	0,728	0,2	-0,02
	20	-0,07	-0,08	0,557	-0,09	0,082	0,107	0,009	-0,09	0,056	-0,19	-0,031	0,507	0,059	0,101	-0,14	-0,03	0,485
	21	0,449	0,26	-0,05	0,048	-0,02	-0,1	0,048	0,217	0,002	0,691	0,349	0,006	-0,084	0,005	0,298	0,162	0,013
	22	0,201	0,056	-0,02	0,462	-0,06	-0,02	-0,15	0,189	-0,15	-0,06	0,143	-0,07	-0,149	-0,01	0,199	0,149	-0,09
	23	-0,01	0,048	-0,01	-0,006	-0,06	0,875	0,035	0,022	0,1	-0,04	-0,075	0,007	0,239	0,894	0,152	0,112	-0,11
	24	0,122	0,184	0,02	0,615	-0,01	-0,23	-0,12	0,313	-0,19	0,164	0,011	0,028	-0,216	-0,17	0,269	-0,06	-0,01
	25	0,177	0,098	0,02	0,201	-0,07	-0,15	-0,05	0,05	0,077	0,69	0,067	0,13	0,053	-0,05	0,153	-0,09	0,091
	26	0,006	0,03	0,012	-0,101	0,002	0,088	0,172	0,027	0,771	-0,09	0,056	0,054	0,827	0,047	0,001	0,197	0,013
	27	0,037	0,072	-0,08	0,525	0,081	-0,26	-0	0,17	-0,16	0,065	-0,069	-0,05	-0,161	-0,22	0,237	-0,09	-0,09
	28	0,062	0,152	-0,08	-0,179	0,665	-0,12	0,651	0,109	0	-0,18	0,058	0,064	-0,054	-0,11	-0,18	0,074	-0,02
	29	0,16	0,326	0,025	-0,005	-0,11	0,04	0,052	0,308	0,128	0,284	0,063	-0,04	0,126	0,075	0,705	0,052	0,014
	30	0,194	0,664	0,028	0,068	0,034	0,007	0,116	0,727	0,069	0,166	0,15	-0,03	-0,019	0,055	0,477	0,091	-0,01
	31	0,176	0,263	0,054	-0,008	-0,1	0,109	0,071	0,221	0,152	0,346	0,057	0,009	0,173	0,153	0,733	0,055	0,044
	32	0,051	0,61	0,054	0,088	-0,04	-0,07	0,051	0,674	0,183	0,136	0,026	0	0,116	-0,03	0,418	-0,02	0,026
	33	-0,01	0,03	-0,09	-0,159	0,612	-0	0,631	-0,06	0,051	-0,06	-0,051	0,097	0,056	0,011	-0,13	-0,01	-0,02
	34	-0,17	-0,03	0,006	-0,022	-0,12	0,786	-0,07	-0,06	-0,01	-0,1	-0,213	0,006	0,129	0,793	0,05	-0,04	-0,09
	35	0,691	0,107	-0,14	-0,096	0,025	0,112	0,04	0,18	0,069	-0,02	0,752	-0,21	-0,043	0,104	-0,03	0,715	-0,16
	36	-0,01	0,03	0,111	-0,031	0,055	0,14	0,225	0,016	0,78	-0,05	0,001	0,172	0,861	0,115	0,098	0,153	0,1
Residual ^p	1		-0,02	0,015	-0,056	-0,03	-0,01	-0,05	-0	-0,02	-0,02	-0,041	-0,01	0,018	0,016	0,005	-0,07	-0,02
	2	-0,02		-0,06	0,059	-0,04	0,044	-0,02	-0,06	-0,01	-0,02	0,018	0,024	0,008	0,007	0,048	0,023	0,083
	3	0,015	-0,06		-0,053	0,008	0	0,015	-0,02	-0,04	0,015	0,012	-0,07	0,018	0,001	-0,06	-0,03	-0,18
	4	-0,06	0,059	-0,05		0,02	0,032	-0,02	-0	-0,01	-0,03	0,006	-0,06	-0,022	-0,04	0,008	0,01	-0,01
	5	-0,03	-0,04	0,008	0,02		0,016	-0,07	-0,02	0,026	0,005	0,01	-0,06	-0,001	-0,02	0,002	-0,02	-0,05

6	-0,01	0,044	0	0,032	0,016		-0,01	0,003	0,011	-0	0,007	-0,04	0	-0,02	0,001	-0,01	0,023
7	-0,05	-0,02	0,015	-0,015	-0,07	-0,01		-0,03	0,001	0,021	0,031	-0,03	-0,041	-0,02	-0,02	0,002	-0,04
8	-0	-0,06	-0,02	-0,003	-0,02	0,003	-0,03		-0,02	-0	0,002	0,018	0,014	0,005	0,003	-0,03	0,052
9	-0,02	-0,01	-0,04	-0,011	0,026	0,011	0,001	-0,02		0,052	0,006	-0,03	-0,006	0,005	-0,01	-0,01	0,023
10	-0,02	-0,02	0,015	-0,033	0,005	-0	0,021	-0	0,052		0,013	-0,01	0,019	0,008	-0,01	0,031	0,023
11	-0,04	0,018	0,012	0,006	0,01	0,007	0,031	0,002	0,006	0,013		-0,02	6,94E-06	0,035	0,021	-0,05	-0,01
12	-0,01	0,024	-0,07	-0,063	-0,06	-0,04	-0,03	0,018	-0,03	-0,01	-0,018		0,013	0,001	0,04	0,006	-0,07
13	0,018	0,008	0,018	-0,022	-0	0	-0,04	0,014	-0,01	0,019	6,94E-06	0,013		-0,01	0,018	-0,01	-0,01
14	0,016	0,007	0,001	-0,037	-0,02	-0,02	-0,02	0,005	0,005	0,008	0,035	0,001	-0,005		0,007	-0,03	0,004
15	0,005	0,048	-0,06	0,008	0,002	0,001	-0,02	0,003	-0,01	-0,01	0,021	0,04	0,018	0,007		-0,02	0,001
16	-0,07	0,023	-0,03	0,01	-0,02	-0,01	0,002	-0,03	-0,01	0,031	-0,05	0,006	-0,011	-0,03	-0,02		0,061
17	-0,02	0,083	-0,18	-0,007	-0,05	0,023	-0,04	0,052	0,023	0,023	-0,008	-0,07	-0,01	0,004	0,001	0,061	
18	-0,01	-0,03	0,02	0,04	0,033	0,05	0,004	0,019	0,016	-0,1	-0,017	-0,07	0,025	-0,05	-0,04	-0	-0,09
19	-0,01	0,013	0,006	0,004	0,026	0,003	0,001	0,002	-0,01	-0,02	-0,016	0,001	0,009	-0,03	-0,04	0,012	0,005
20	-0	-0,02	-0,12	0,076	0,032	-0	0,063	-0,04	0,041	0	-0,002	-0,18	-0,025	-0,01	0,004	-0,02	-0,14
21	-0,01	-0,01	0,006	0,008	0,008	-0,02	-0,04	-0,02	-0,02	-0,02	-0,033	-0,01	-4,52E-05	0,008	0,013	0,002	-0,01
22	-0,07	-0,1	0,04	-0,134	0,035	-0,02	0,093	0,004	0,043	0,064	-0,023	-0,05	-0,011	-0,03	-0,12	-0,02	-0,05
23	0,011	-0,01	0,002	-0,016	-0,02	-0,03	-0,01	0,007	-0	-0,02	0,009	0,011	-0,002	-0,01	0,004	-0	0,021
24	0,028	0,057	-0,03	-0,106	-0,03	0	-0,04	-0,05	0,012	-0,03	-0,005	0,036	0,017	0,03	0,046	0,016	0,02
25	0,006	-0,05	0,005	-0,053	-0,02	-0,01	0,032	0	-0,05	-0,1	0,013	-0,01	-0,059	0,005	-0,03	0,011	0,006
26	0,012	-0,03	0,028	-0,018	-0	-0,02	0,008	-0,01	-0,12	-0,04	0,001	-0,01	-0,054	-0	-0,02	-0,01	-0,02
27	0,039	-0,02	0,029	-0,163	-0,06	-0,01	0,006	0,006	-0,01	0,016	0,008	-0,01	-0,006	0,032	-0,03	-0,01	0,034
28	0,037	-0,04	-0,02	0,008	-0,09	0,008	-0,1	0,007	0,028	-0	-0,03	0,013	0,003	0,003	0,011	-0,02	0,013

29	-0,02	-0,03	-0,03	0,034	0,02	0,013	0,033	-0,01	0,005	-0,03	0	-0,01	-0,038	0,007	-0,07	-0,01	-0,01
30	0,021	-0,15	0,032	0,003	-0,02	-0,04	0,017	-0,05	0,03	0,029	-0,018	-0,02	0,017	-0,02	-0,05	0,002	-0,04
31	-0,01	0,014	-0	2,13E-05	0,019	-0,02	0,001	0,018	0,01	0,007	0,007	-0,02	-0,014	0,003	-0,07	-0	-0,01
32	0,01	-0,14	0,068	-0,041	0,028	0,005	-0,01	-0,1	-0,04	-0	-0,007	-0	-0,022	0,007	-0,03	0,033	-0,06
33	0,016	0,021	0,044	0,013	-0,14	-0,02	-0,13	0,014	-0,04	-0,02	0	-0,01	0,03	0,011	0,008	0,04	0,044
34	0,014	-0,06	0	-0,035	-0	-0,1	0,008	-0,01	-0,01	0,009	-0,028	0,006	-0,013	-0,07	-0,03	0,039	0,017
35	-0,07	-0,01	-0,01	0,013	-0	-0,01	0,006	0,003	-0	0,002	-0,07	0,088	0,005	-0,02	0,02	-0,07	0,002
36	0,015	0,023	-0,01	0,008	-0,01	0,007	-0,02	0,026	-0,11	-0,02	-0,016	0	-0,038	0,005	0,004	-0,01	0

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Comunalidades reproducidas

b. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 79 (12,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05.

Correlaciones reproducidas																			
ítem	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
2	0,158	0,327	-0,08	0,26	0,056	0,048	0,184	0,098	0,03	0,072	0,152	0,326	0,664	0,263	0,61	0,03	-0,03	0,107	0,03
3	0,072	0,02	0,557	-0,051	-0,02	-0,01	0,02	0,02	0,012	-0,08	-0,08	0,025	0,028	0,054	0,054	-0,09	0,006	-0,14	0,111
4	0,109	0,083	-0,09	0,048	0,462	-0,01	0,615	0,201	-0,1	0,525	-0,18	-0,01	0,068	-0,008	0,088	-0,16	-0,02	-0,1	-0,03
5	-0,06	-0,06	0,082	-0,019	-0,06	-0,06	-0,01	-0,07	0,002	0,081	0,665	-0,11	0,034	-0,104	-0,04	0,612	-0,12	0,025	0,055
6	-0,11	0,215	0,107	-0,095	-0,02	0,875	-0,23	-0,15	0,088	-0,26	-0,12	0,04	0,007	0,109	-0,07	-0	0,786	0,112	0,14
7	-0,03	0,104	0,009	0,048	-0,15	0,035	-0,12	-0,05	0,172	-0	0,651	0,052	0,116	0,071	0,051	0,631	-0,07	0,04	0,225

8	0,102	0,332	-0,09	0,217	0,189	0,022	0,313	0,05	0,027	0,17	0,109	0,308	0,727	0,221	0,674	-0,06	-0,06	0,18	0,016
9	-0,05	0,162	0,056	0,002	-0,15	0,1	-0,19	0,077	0,771	-0,16	0	0,128	0,069	0,152	0,183	0,051	-0,01	0,069	0,78
10	0,639	0,257	-0,19	0,691	-0,06	-0,04	0,164	0,69	-0,09	0,065	-0,18	0,284	0,166	0,346	0,136	-0,06	-0,1	-0,02	-0,05
11	0,101	0,171	-0,03	0,349	0,143	-0,08	0,011	0,067	0,056	-0,07	0,058	0,063	0,15	0,057	0,026	-0,05	-0,21	0,752	0,001
12	0,131	-0,03	0,507	0,006	-0,07	0,007	0,028	0,13	0,054	-0,05	0,064	-0,04	-0,03	0,009	0	0,097	0,006	-0,21	0,172
13	-0,09	0,179	0,059	-0,084	-0,15	0,239	-0,22	0,053	0,827	-0,16	-0,05	0,126	-0,02	0,173	0,116	0,056	0,129	-0,04	0,861
14	-0,01	0,258	0,101	0,005	-0,01	0,894	-0,17	-0,05	0,047	-0,22	-0,11	0,075	0,055	0,153	-0,03	0,011	0,793	0,104	0,115
15	0,281	0,728	-0,14	0,298	0,199	0,152	0,269	0,153	0,001	0,237	-0,18	0,705	0,477	0,733	0,418	-0,13	0,05	-0,03	0,098
16	-0,07	0,2	-0,03	0,162	0,149	0,112	-0,06	-0,09	0,197	-0,09	0,074	0,052	0,091	0,055	-0,02	-0,01	-0,04	0,715	0,153
17	0,125	-0,02	0,485	0,013	-0,09	-0,11	-0,01	0,091	0,013	-0,09	-0,02	0,014	-0,01	0,044	0,026	-0,02	-0,09	-0,16	0,1
18	,561 ^a	0,218	-0,07	0,616	-0,04	-0,04	0,132	0,574	-0,14	0,021	-0,13	0,231	0,163	0,284	0,11	-0,05	-0,09	0,054	-0,1
19	0,218	,816 ^a	-0,14	0,306	0,1	0,255	0,069	0,051	0,115	0,094	-0,01	0,76	0,476	0,803	0,375	0,034	0,097	0,138	0,204
20	-0,07	-0,14	,547 ^a	-0,166	-0,11	0,051	-0,14	-0,11	0,04	-0,22	0,016	-0,14	-0,04	-0,13	-0,02	-0,02	0,077	-0,06	0,093
21	0,616	0,306	-0,17	,778 ^a	-0,06	-0,02	0,078	0,62	-0,09	-0,04	-0,05	0,289	0,25	0,342	0,149	-0,01	-0,13	0,301	-0,08
22	-0,04	0,1	-0,11	-0,055	,486 ^a	0,026	0,533	-0,02	-0,17	0,464	-0,14	0	0,094	-0,027	0,071	-0,18	0,008	0,066	-0,14
23	-0,04	0,255	0,051	-0,023	0,026	,937 ^a	-0,14	-0,06	0,084	-0,2	-0,15	0,062	0,077	0,131	0,001	-0,03	0,834	0,103	0,142
24	0,132	0,069	-0,14	0,078	0,533	-0,14	,754 ^a	0,202	-0,26	0,636	-0,13	0,01	0,207	-0,03	0,21	-0,18	-0,13	-0,11	-0,2
25	0,574	0,051	-0,11	0,62	-0,02	-0,06	0,202	,707 ^a	-0,01	0,067	-0,2	0,05	0,047	0,104	0,053	-0,09	-0,11	0,023	0,019
26	-0,14	0,115	0,04	-0,093	-0,17	0,084	-0,26	-0,01	,843 ^a	-0,2	0,009	0,088	0,01	0,105	0,143	0,056	-0,02	0,07	0,835
27	0,021	0,094	-0,22	-0,04	0,464	-0,2	0,636	0,067	-0,2	,637 ^a	0,012	0,053	0,087	0,024	0,093	-0,01	-0,19	-0,17	-0,14
28	-0,13	-0,01	0,016	-0,054	-0,14	-0,15	-0,13	-0,2	0,009	0,012	,741 ^a	-0,03	0,074	-0,038	-0,01	0,654	-0,2	0,07	0,03
29	0,231	0,76	-0,14	0,289	0	0,062	0,01	0,05	0,088	0,053	-0,03	,789 ^a	0,481	0,814	0,414	0,003	-0,05	0,013	0,157
30	0,163	0,476	-0,04	0,25	0,094	0,077	0,207	0,047	0,01	0,087	0,074	0,481	,757 ^a	0,419	0,694	-0,05	0	0,09	0,028
31	0,284	0,803	-0,13	0,342	-0,03	0,131	-0,03	0,104	0,105	0,024	-0,04	0,814	0,419	,868 ^a	0,341	0,035	0,004	0,019	0,194
32	0,11	0,375	-0,02	0,149	0,071	0,001	0,21	0,053	0,143	0,093	-0,01	0,414	0,694	0,341	,704 ^a	-0,12	-0,05	-0,04	0,152
33	-0,05	0,034	-0,02	-0,005	-0,18	-0,03	-0,18	-0,09	0,056	-0,01	0,654	0,003	-0,05	0,035	-0,12	,658 ^a	-0,09	-0,01	0,105

	34	-0,09	0,097	0,077	-0,132	0,008	0,834	-0,13	-0,11	-0,02	-0,19	-0,2	-0,05	-0	0,004	-0,05	-0,09	,799 ^a	-0,04	0,021
	35	0,054	0,138	-0,06	0,301	0,066	0,103	-0,11	0,023	0,07	-0,17	0,07	0,013	0,09	0,019	-0,04	-0,01	-0,04	,733 ^a	0,007
	36	-0,1	0,204	0,093	-0,08	-0,14	0,142	-0,2	0,019	0,835	-0,14	0,03	0,157	0,028	0,194	0,152	0,105	0,021	0,007	,871 ^a
Residual ^b	1	-0,01	-0,01	-0	-0,013	-0,07	0,011	0,028	0,006	0,012	0,039	0,037	-0,02	0,021	-0,005	0,01	0,016	0,014	-0,07	0,015
	2	-0,03	0,013	-0,02	-0,007	-0,1	-0,01	0,057	-0,05	-0,03	-0,02	-0,04	-0,03	-0,15	0,014	-0,14	0,021	-0,06	-0,01	0,023
	3	0,02	0,006	-0,12	0,006	0,04	0,002	-0,03	0,005	0,028	0,029	-0,02	-0,03	0,032	-0,002	0,068	0,044	0	-0,01	-0,01
	4	0,04	0,004	0,076	0,008	-0,13	-0,02	-0,11	-0,05	-0,02	-0,16	0,008	0,034	0,003	2,13E-05	-0,04	0,013	-0,04	0,013	0,008
	5	0,033	0,026	0,032	0,008	0,035	-0,02	-0,03	-0,02	-0	-0,06	-0,09	0,02	-0,02	0,019	0,028	-0,14	-0	-0	-0,01
	6	0,05	0,003	-0	-0,023	-0,02	-0,03	0	-0,01	-0,02	-0,01	0,008	0,013	-0,04	-0,023	0,005	-0,02	-0,1	-0,01	0,007
	7	0,004	0,001	0,063	-0,035	0,093	-0,01	-0,04	0,032	0,008	0,006	-0,1	0,033	0,017	0,001	-0,01	-0,13	0,008	0,006	-0,02
	8	0,019	0,002	-0,04	-0,022	0,004	0,007	-0,05	0	-0,01	0,006	0,007	-0,01	-0,05	0,018	-0,1	0,014	-0,01	0,003	0,026
	9	0,016	-0,01	0,041	-0,02	0,043	-0	0,012	-0,05	-0,12	-0,01	0,028	0,005	0,03	0,01	-0,04	-0,04	-0,01	-0	-0,11
	10	-0,1	-0,02	0	-0,019	0,064	-0,02	-0,03	-0,1	-0,04	0,016	-0	-0,03	0,029	0,007	-0	-0,02	0,009	0,002	-0,02
	11	-0,02	-0,02	-0	-0,033	-0,02	0,009	-0,01	0,013	0,001	0,008	-0,03	0	-0,02	0,007	-0,01	0	-0,03	-0,07	-0,02
	12	-0,07	0,001	-0,18	-0,012	-0,05	0,011	0,036	-0,01	-0,01	-0,01	0,013	-0,01	-0,02	-0,02	-0	-0,01	0,006	0,088	0
	13	0,025	0,009	-0,03	-4,52E-05	-0,01	-0	0,017	-0,06	-0,05	-0,01	0,003	-0,04	0,017	-0,014	-0,02	0,03	-0,01	0,005	-0,04
	14	-0,05	-0,03	-0,01	0,008	-0,03	-0,01	0,03	0,005	-0	0,032	0,003	0,007	-0,02	0,003	0,007	0,011	-0,07	-0,02	0,005
	15	-0,04	-0,04	0,004	0,013	-0,12	0,004	0,046	-0,03	-0,02	-0,03	0,011	-0,07	-0,05	-0,067	-0,03	0,008	-0,03	0,02	0,004
	16	-0	0,012	-0,02	0,002	-0,02	-0	0,016	0,011	-0,01	-0,01	-0,02	-0,01	0,002	-0,003	0,033	0,04	0,039	-0,07	-0,01
	17	-0,09	0,005	-0,14	-0,006	-0,05	0,021	0,02	0,006	-0,02	0,034	0,013	-0,01	-0,04	-0,013	-0,06	0,044	0,017	0,002	0
	18		0,026	0,082	-0,103	0,062	-0	-0,04	-0,11	0,01	-0,02	0,01	-0,02	-0,01	0,004	0,018	-0,02	-0,02	-0,01	0,003
	19	0,026		-0,03	-0,025	0,004	-0,01	0,005	0,02	-0,01	-0,05	-0,02	-0,09	0,003	-0,031	-0,01	-0,02	-0,01	-0,02	-0,01
	20	0,082	-0,03		0,037	0,055	-0,03	-0,03	0,009	0,018	0,028	0	0,05	0,016	0,039	-0,03	-0,05	0,008	-0,05	0,001
	21	-0,1	-0,03	0,037		0,018	0,012	0	-0,07	0,032	0,021	0,009	0,02	0,016	-0,03	-0,01	0,006	0,006	-0,02	0,017

22	0,062	0,004	0,055	0,018		-0,01	-0,13	0,03	0,018	-0,12	0,012	0,038	0,062	0,04	0,02	-0,05	0,007	-0,03	-0,02
23	-0	-0,01	-0,03	0,012	-0,01		-0,01	0	0,002	0,021	0,017	0,002	0	-0,007	0	0,005	-0,01	-0,02	0,005
24	-0,04	0,005	-0,03	0	-0,13	-0,01		-0,01	-0,01	-0,06	0,007	-0,01	-0,04	-0,012	-0,01	0,043	-0	0,002	-0
25	-0,11	0,02	0,009	-0,074	0,03	0	-0,01		0,039	0,007	0,021	0,057	0,002	0,031	0,046	-0	0,029	-0,01	0,002
26	0,01	-0,01	0,018	0,032	0,018	0,002	-0,01	0,039		0,031	0,001	0,026	0,001	0,002	0,03	0,008	0,045	-0,01	0,011
27	-0,02	-0,05	0,028	0,021	-0,12	0,021	-0,06	0,007	0,031		-0	0,002	0,001	0,008	0,045	-0,01	0,045	0,039	-0
28	0,01	-0,02	0	0,009	0,012	0,017	0,007	0,021	0,001	-0		-0,01	-0	0,013	0,008	-0,07	0,015	-0,01	0,004
29	-0,02	-0,09	0,05	0,02	0,038	0,002	-0,01	0,057	0,026	0,002	-0,01		-0,01	-0,027	0,016	-0,03	0,009	0,024	-0
30	-0,01	0,003	0,016	0,016	0,062	0	-0,04	0,002	0,001	0,001	-0	-0,01		-0,013	-0,04	0,025	0,045	-0,02	-0,02
31	0,004	-0,03	0,039	-0,03	0,04	-0,01	-0,01	0,031	0,002	0,008	0,013	-0,03	-0,01		-0,01	-0,03	0,033	-0	0,005
32	0,018	-0,01	-0,03	-0,008	0,02	0	-0,01	0,046	0,03	0,045	0,008	0,016	-0,04	-0,013		0,032	0,024	0,03	-0,02
33	-0,02	-0,02	-0,05	0,006	-0,05	0,005	0,043	-0	0,008	-0,01	-0,07	-0,03	0,025	-0,032	0,032		0,009	-0,01	0,001
34	-0,02	-0,01	0,008	0,006	0,007	-0,01	-0	0,029	0,045	0,045	0,015	0,009	0,045	0,033	0,024	0,009		0,025	-0,02
35	-0,01	-0,02	-0,05	-0,023	-0,03	-0,02	0,002	-0,01	-0,01	0,039	-0,01	0,024	-0,02	-0,003	0,03	-0,01	0,025		0,005
36	0,003	-0,01	0,001	0,017	-0,02	0,005	-0	0,002	0,011	-0	0,004	-0	-0,02	0,005	-0,02	0,001	-0,02	0,005	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Comunalidades reproducidas

b. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 79 (12,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05.

Tabla 12

Varianza total explicada

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,506	15,294	15,294	5,506	15,294	15,294	3,525	9,793	9,793
2	4,406	12,240	27,533	4,406	12,240	27,533	3,374	9,372	19,164
3	3,390	9,416	36,949	3,390	9,416	36,949	3,204	8,901	28,066
4	3,150	8,749	45,699	3,150	8,749	45,699	3,174	8,815	36,881
5	2,569	7,137	52,836	2,569	7,137	52,836	2,855	7,930	44,811
6	2,328	6,468	59,304	2,328	6,468	59,304	2,812	7,811	52,622
7	2,047	5,686	64,989	2,047	5,686	64,989	2,716	7,544	60,165
8	1,701	4,724	69,713	1,701	4,724	69,713	2,420	6,722	66,888
9	1,351	3,754	73,467	1,351	3,754	73,467	2,369	6,579	73,467
10	,982	2,727	76,195						
11	,802	2,229	78,423						
12	,637	1,770	80,193						
13	,589	1,636	81,829						
14	,518	1,438	83,268						
15	,515	1,432	84,699						
16	,477	1,325	86,024						
17	,460	1,277	87,301						
18	,431	1,198	88,499						
19	,425	1,182	89,681						
20	,391	1,087	90,768						
21	,364	1,010	91,779						
22	,341	,948	92,727						
23	,314	,871	93,598						
24	,284	,788	94,386						
25	,263	,731	95,117						
26	,252	,700	95,817						
27	,220	,612	96,429						
28	,212	,589	97,018						
29	,203	,563	97,581						
30	,176	,490	98,071						
31	,167	,465	98,536						
32	,139	,386	98,922						
33	,118	,328	99,250						
34	,106	,294	99,544						
35	,099	,275	99,818						
36	,065	,182	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 13

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes									
	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ítem 1	-0,006	-0,013	0,268	0,02	-0,05	0,034	0,02	0,059	0,042
Ítem 2	0,02	-0,011	-0,024	-0,102	0,322	0,028	0,023	-0,049	-0,014
Ítem 3	-0,008	-0,027	0,04	0,037	0	-0,039	-0,036	0,018	0,36
Ítem 4	0,04	0,06	0,003	-0,029	-0,053	0,031	0,013	0,338	0,027
Ítem 5	0,029	-0,015	0,004	-0,044	0,005	0,022	0,305	0,071	0,039
Ítem 6	0,255	-0,014	0,018	0,003	-0,016	-0,012	0,015	0,003	0,006
Ítem 7	0,032	0,028	-0,018	-0,006	0,01	0,038	0,299	0,023	-0,015
Ítem 8	0,013	0	0,013	-0,125	0,355	-0,019	-0,007	0,009	-0,011
Ítem 9	-0,022	0,26	0,008	-0,046	0,027	0,027	-0,016	0,01	-0,01
Ítem 10	0,013	0,013	-0,059	-0,016	-0,025	0,324	0,01	-0,017	-0,04
Ítem 11	-0,035	-0,01	0,293	-0,016	-0,008	-0,013	-0,026	-0,005	0,041
Ítem 12	0,02	0,007	-0,005	-0,009	-0,021	0,048	0,062	0,056	0,319
Ítem 13	0,016	0,286	-0,031	-0,016	-0,032	0,025	-0,007	0,048	-0,023
Ítem 14	0,272	-0,021	0,011	-0,008	-0,01	0,036	0,036	0,021	0,017
Ítem 15	0,001	-0,014	-0,019	0,261	-0,043	-0,029	-0,025	0,082	0,021
Ítem 16	0,007	0,031	0,28	0,013	-0,042	-0,078	-0,01	0,032	0,013
Ítem 17	-0,035	-0,02	0,014	0,028	-0,01	0,008	-0,011	-0,011	0,314
Ítem 18	0,014	-0,026	-0,009	-0,013	-0,012	0,264	0,009	-0,029	0,029
Ítem 19	0,015	-0,012	0,031	0,304	-0,074	-0,057	0,031	0,026	-0,001
Ítem 20	0,014	-0,033	0,048	-0,041	0,055	-0,059	-0,026	-0,051	0,306

Ítem 21	0,014	-0,023	0,06	-0,03	0,008	0,291	0,025	-0,067	-0,02
Ítem 22	0,034	0,005	0,065	0,011	-0,04	-0,076	-0,012	0,289	0,006
Ítem 23	0,285	0	0	-0,036	0,017	0,032	0,021	0,037	-0,02
Ítem 24	0,014	0,014	-0,011	-0,059	0,032	0,02	0,013	0,339	0,015
Ítem 25	0,025	0,065	-0,026	-0,134	-0,004	0,344	-0,001	0,036	-0,013
Ítem 26	-0,037	0,282	0,008	-0,042	0,016	-0,009	-0,026	-0,002	-0,038
Ítem 27	-0,022	0,022	-0,034	0,05	-0,075	-0,036	0,076	0,332	-0,045
Ítem 28	-0,02	-0,041	0,007	0,016	0,016	-0,038	0,298	-0,015	-0,008
Ítem 29	-0,054	-0,028	-0,019	0,322	-0,042	-0,063	-0,006	-0,058	-0,006
Ítem 30	0,009	-0,034	-0,019	-0,018	0,313	-0,028	-0,015	-0,054	0,024
Ítem 31	-0,035	-0,024	-0,014	0,355	-0,107	-0,032	0,014	-0,05	0,004
Ítem 32	-0,021	0,03	-0,062	-0,056	0,33	-0,03	-0,06	-0,044	0,019
Ítem 33	0,014	-0,013	-0,024	0,058	-0,086	0,022	0,308	0,009	-0,032
Ítem 34	0,261	-0,026	-0,043	-0,059	0,037	0,016	-0,016	0,014	-0,016
Ítem 35	0,02	-0,014	0,265	-0,037	-0,006	0,004	-0,01	-0,043	-0,01
Ítem 36	-0,017	0,28	-0,002	0,004	-0,026	-0,006	0,012	0,05	0,009

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Puntuaciones de componentes.

Gráfico de componentes en espacio rotado

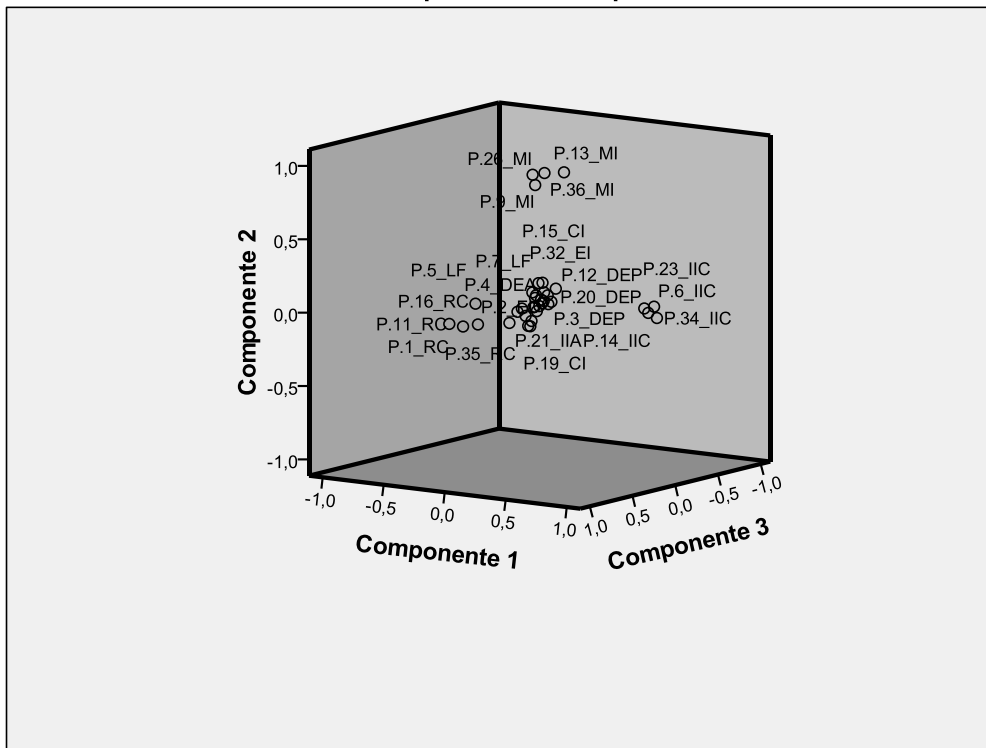


Figura 2: Gráfico de componentes en espacio rotado

ANEXO 9. Matriz de coeficientes y gráfico de componentes, mediante el análisis de SPSS (17,0), para los resultados de liderazgo

Tabla 14

Matriz de coeficientes para el cálculo de las componentes

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes			
	Componente		
	1	2	3
Ítem 37	0,284	-0,066	-0,04
Ítem 38	-0,033	-0,04	0,531
Ítem 39	-0,034	0,351	-0,057
Ítem 40	0,293	-0,082	0,001
Ítem 41	-0,034	-0,039	0,531
Ítem 42	-0,127	0,446	-0,027
Ítem 43	0,307	-0,089	-0,036
Ítem 44	-0,135	0,437	-0,006
Ítem 45	0,308	-0,101	0,006

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Puntuaciones de componentes.

Gráfico de componentes en espacio rotado

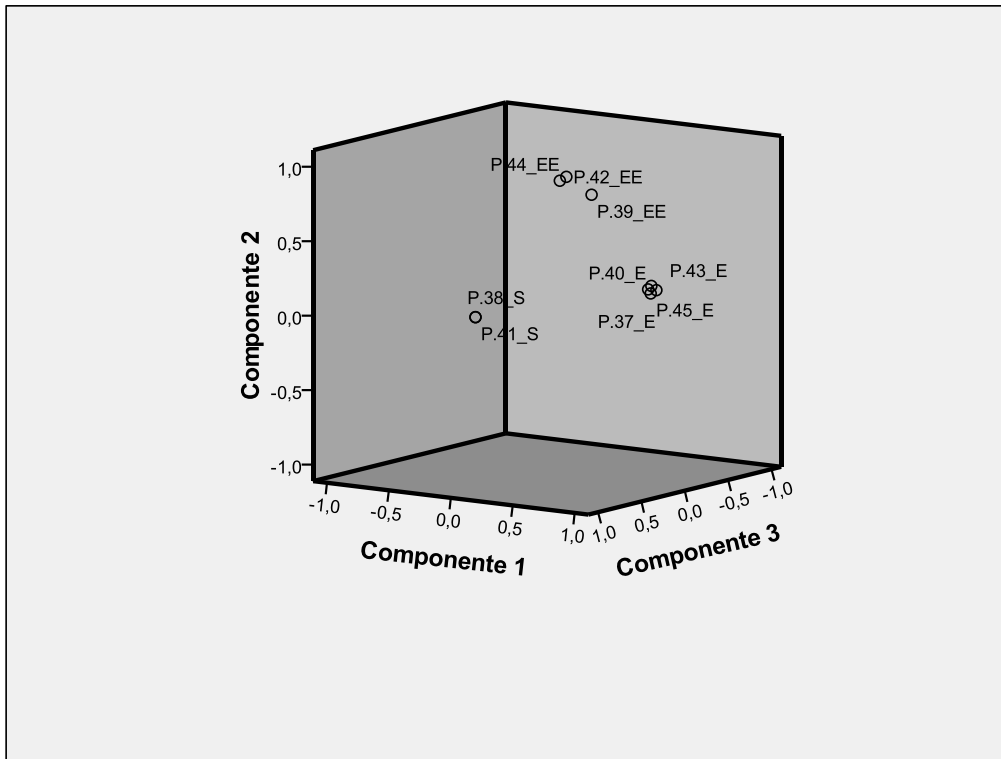


Figura 3: Gráfico de componentes en espacio rotado

ANEXO 10. Modelo de regresión lineal completo para Esfuerzo Extra

En la siguiente tabla, se exponen las estimaciones del modelo regresión lineal completo, en variable dependiente esfuerzo extra (EE) y la inclusión de todas las posibles variables de estudios, así como las interacciones de dos factores con las variables de caracterización de los estilos de liderazgo.

Tabla 15
Regresión lineal para Esfuerzo Extra

Estimaciones de los parámetros						
Variable dependiente: mean.EE						
Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Intersección	2,940	1,203	2,445	0,015	0,576	5,304
Concertado (ref. Público)	0,141	0,698	0,202	0,840	-1,231	1,513
Director/a (ref. inspector)	-0,721	1,330	-0,542	0,588	-3,335	1,893
Jefe de Unidad Técnica (ref. inspector)	-0,377	1,293	-0,292	0,771	-2,919	2,164
Director: Femenino (ref. Masculino)	-0,041	0,052	-0,792	0,429	-0,142	0,061
Edad Docente: De 25 a 36 años (ref. 51 o más)	0,373	0,506	0,738	0,461	-0,621	1,368
De 37 a 46 años (ref. 51 o más)	0,184	0,405	0,455	0,649	-0,612	0,980
De 47 a 50 años (ref. 51 o más)	0,001	0,343	0,003	0,998	-0,673	0,675
Form.Doc: Profesor/a en Educación General Básica (ref. Master)	-0,312	0,124	-2,517	0,012	-0,555	-0,068
Licenciatura en Educación (ref. Master)	-0,277	0,122	-2,274	0,023	-0,516	-0,038
Exp.Doc: De 1 a 5 años (ref. >=25)	-0,784	0,502	-1,564	0,119	-1,771	0,202
De 6 a 10 años (ref. >=25)	-0,588	0,503	-1,169	0,243	-1,577	0,401
De 11 a 15 años (ref. >=25)	-0,406	0,406	-1,002	0,317	-1,203	0,391
De 16 a 24 años (ref. >=25)	-0,282	0,343	-0,824	0,410	-0,956	0,391
Antig.car: De 1 a 3 años (ref. >=11)	-0,034	0,122	-0,280	0,779	-0,274	0,205

De 4 a 7 años (ref. >=11)	0,040	0,118	0,340	0,734	-0,193	0,273
De 8 a 10 años (ref. >=11)	-0,128	0,137	-0,937	0,349	-0,397	0,140
Dirct: Femenino (ref. Masculino)	0,007	0,057	0,115	0,908	-0,106	0,119
Suficiente (Not./Sob.)	-0,227	0,106	-2,135	0,033	-0,436	-0,018
Bien (Not./Sob.)	0,297	0,058	5,116	0,000	0,183	0,411
Antig.Insti:De 1 a 5 años (ref. >=16)	0,003	0,127	0,022	0,983	-0,247	0,253
De 6 a 10 años (ref. >=16)	-0,034	0,119	-0,288	0,773	-0,267	0,199
De 11 a 15 años (ref. >=16)	0,058	0,108	0,539	0,590	-0,154	0,270
IIA	0,263	0,122	2,157	0,032	0,023	0,504
IIC	-0,035	0,161	-0,219	0,827	-0,353	0,282
MI	0,028	0,135	0,206	0,837	-0,238	0,294
EI	0,073	0,157	0,465	0,642	-0,236	0,382
CI	-0,018	0,178	-0,102	0,919	-0,369	0,332
RC	-0,177	0,150	-1,180	0,239	-0,472	0,118
DEA	0,276	0,127	2,172	0,030	0,026	0,526
DEP	-0,203	0,099	-2,054	0,041	-0,398	-0,009
LF	-0,224	0,124	-1,808	0,071	-0,467	0,019
Concertado * IIA (ref. Público)	0,133	0,088	1,506	0,133	-0,041	0,307
Concertado * IIC (ref. Público)	-0,029	0,120	-0,244	0,807	-0,266	0,207
Concertado * MI (ref. Público)	-0,024	0,100	-0,240	0,810	-0,222	0,173
Concertado * EI (ref. Público)	0,012	0,104	0,111	0,912	-0,193	0,216
Concertado * CI (ref. Público)	-0,148	0,092	-1,616	0,107	-0,329	0,032
Concertado * RC (ref. Público)	-0,036	0,084	-0,431	0,667	-0,201	0,129
Particular * DEP (ref. Público)	0,025	0,070	0,361	0,719	-0,113	0,163
Concertado * LF (ref. Público)	0,083	0,081	1,030	0,304	-0,075	0,241
Director/a * IIA (ref. Inspector)	-0,262	0,136	-1,934	0,054	-0,529	0,004
Jefe de Unidad Técnica * IIA (ref. Inspector)	-0,295	0,142	-2,072	0,039	-0,574	-0,015
Director/a * IIC (ref. Inspector)	0,315	0,189	1,663	0,097	-0,057	0,687
Jefe de Unidad Técnica * IIC (ref. Inspector)	0,034	0,180	0,190	0,850	-0,319	0,388
Director/a * MI (ref. Inspector)	-0,175	0,170	-1,030	0,303	-0,509	0,159
Jefe de Unidad Técnica * MI (ref. Inspector)	-0,153	0,157	-0,977	0,329	-0,462	0,155
Director/a * EI (ref. Inspector)	0,124	0,173	0,714	0,476	-0,217	0,464
Jefe de Unidad Técnica * mean.EI (ref. Inspector)	0,164	0,178	0,916	0,360	-0,187	0,514
Director/a * mean.CI (ref. Inspector)	0,213	0,187	10,140	0,255	-0,155	0,581

Jefe de Unidad Técnica * mean.CI (ref. Inspector)	0,379	0,187	2,032	0,043	0,012	0,746
Director/a * mean.DEA (ref. Inspector)	-0,341	0,140	-2,430	0,016	-0,617	-0,065
Jefe de Unidad Técnica * mean.DEA (ref. Inspector)	-0,325	0,150	-2,168	0,031	-0,619	-0,030
Director/a * RC (ref. Inspector)	0,155	0,167	0,929	0,354	-0,173	0,483
Jefe de Unidad Técnica * RC (ref. Inspector)	0,168	0,166	1,011	0,313	-0,159	0,495
Director/a * DEP (ref. Inspector)	0,180	0,110	1,640	0,102	-0,036	0,396
Jefe de Unidad Técnica * DEP (ref. Inspector)	0,191	0,112	1,707	0,089	-0,029	0,411
Director/a * LF (ref. Inspector)	0,186	0,134	1,384	0,167	-0,078	0,450
Jefe de Unidad Técnica * LF (ref. Inspector)	0,175	0,131	1,335	0,183	-0,083	0,433

Notar que se comprobaron los supuestos de partida de aplicación del modelo de regresión, como son la homogeneidad de las varianzas de los residuos y la normalidad de éstos. También se utilizaron medidas de bondad de ajuste para determinar si la selección del modelo fue la adecuada.

ANEXO 11. Modelo de regresión lineal completo para Efectividad

En la tabla 16, se encuentra las estimaciones del modelo regresión lineal completo para la variable dependiente Efectividad (E) y la inclusión de todas las posibles variables de estudios, así como las interacciones de dos factores con las variables de caracterización de los estilos de liderazgo.

Tabla 16
Regresión lineal para Efectividad

Estimaciones de los parámetros						
Variable dependiente: mean.E						
Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Intersección	0,470	1,236	0,380	0,704	-1,960	2,900
Concertado (ref. Público)	0,096	0,777	0,124	0,901	-1,431	1,623
Suficiente (Not./Sob.)	-0,043	0,108	-0,399	0,690	-0,255	0,169
Bien (Not./Sob.)	0,120	0,059	2,045	0,041	0,005	0,236
Director/a (ref. inspector)	-0,681	1,351	-0,504	0,614	-3,336	1,974
Jefe de Unidad Técnica (ref. inspector)	1,649	1,312	1,257	0,209	-0,930	4,228
Director: Femenino (ref. Masculino)	-0,109	0,053	-2,069	0,039	-0,212	-0,005
Edad Doc: De 25 a 36 años (ref. 51 o más)	0,336	0,513	0,655	0,513	-0,673	1,345
De 37 a 46 años (ref. 51 o más)	0,022	0,411	0,054	0,957	-0,786	0,830
De 47 a 50 años (ref. 51 o más)	-0,109	0,348	-0,312	0,755	-0,792	0,575
Form.Doc: Profesor/a en Educación General Básica (ref. Master)	-0,065	0,126	-0,513	0,608	-0,312	0,183
Licenciatura en Educación (ref. Master)	0,014	0,124	0,109	0,913	-0,230	0,257
Exp.Doc: De 1 a 5 años (ref. >=25)	-0,610	0,509	-1,199	0,231	-1,611	0,390
De 6 a 10 años (ref. >=25)	-0,457	0,510	-0,896	0,371	-1,460	0,546

De 11 a 15 años (ref. >=25)	-0,108	0,412	-0,262	0,793	-0,917	0,701
De 16 a 24 años (ref. >=25)	-0,177	0,348	-0,509	0,611	-0,860	0,507
Antig.car: De 1 a 3 años (ref. >=11)	-0,144	0,124	-1,168	0,243	-0,387	0,099
De 4 a 7 años (ref. >=11)	-0,085	0,120	-0,705	0,481	-0,321	0,152
De 8 a 10 años (ref. >=11)	-0,020	0,139	-0,143	0,886	-0,292	0,253
Antig.Insti:De 1 a 5 años (ref. >=16)	0,053	0,129	0,411	0,681	-0,201	0,307
De 6 a 10 años (ref. >=16)	0,038	0,120	0,318	0,750	-0,198	0,275
De 11 a 15 años (ref. >=16)	0,079	0,109	0,718	0,473	-0,137	0,294
Director: Femenino (ref. Masculino)	0,138	0,058	2,387	0,017	0,024	0,252
IIA	0,380	0,124	3,063	0,002	0,136	0,623
IIC	0,364	0,165	2,205	0,028	0,040	0,689
MI	0,299	0,139	2,160	0,031	0,027	0,572
EI	0,092	0,160	0,578	0,563	-0,221	0,406
CI	-0,018	0,182	-0,099	0,921	-0,376	0,339
RC	-0,128	0,152	-0,839	0,402	-0,427	0,171
DEA	0,014	0,136	0,106	0,916	-0,252	0,281
DEP	-0,547	0,101	-5,436	0,000	-0,745	-0,349
LF	-0,031	0,126	-0,248	0,804	-0,279	0,216
Concertado * IIA (ref. Público)	-0,062	0,090	-0,686	0,493	-0,238	0,115
Concertado * IIC (ref. Público)	-0,060	0,124	-0,487	0,626	-0,304	0,183
Concertado * MI (ref. Público)	0,144	0,105	1,367	0,172	-0,063	0,351
Concertado * EI (ref. Público)	-0,045	0,107	-0,425	0,671	-0,255	0,165
Concertado * mean.CI (ref. Público)	-0,006	0,093	-0,060	0,952	-0,189	0,178
Concertado * RC (ref. Público)	0,018	0,085	0,207	0,836	-0,150	0,185
Concertado * DEA (ref. Público)	0,013	0,090	0,148	0,882	-0,163	0,190
Concertado * DEP (ref. Público)	-0,159	0,071	-2,230	0,026	-0,299	-0,019
Concertado * LF (ref. Público)	0,071	0,082	0,860	0,390	-0,091	0,232
Director/a * IIA (ref. Inspector)	-0,278	0,138	-2,015	0,045	-0,549	-0,007
Jefe de Unidad Técnica * IIA (ref. Inspector)	-0,267	0,144	-1,853	0,065	-0,551	0,016

Director/a * IIC (ref. Inspector)	-0,121	0,192	-0,630	0,529	-0,500	0,257
Jefe de Unidad Técnica * IIC (ref. Inspector)	-0,484	0,183	-2,652	0,008	-0,843	-0,125
Director/a * MI (ref. Inspector)	-0,199	0,173	-1,153	0,250	-0,539	0,140
Jefe de Unidad Técnica * MI (ref. Inspector)	-0,597	0,159	-3,750	0,000	-0,911	-0,284
Director/a * EI (ref. Inspector)	0,020	0,176	0,114	0,909	-0,325	0,365
Jefe de Unidad Técnica * EI (ref. Inspector)	0,185	0,181	1,019	0,309	-0,171	0,541
Director/a * mean.CI (ref. Inspector)	0,352	0,190	1,848	0,065	-0,022	0,726
Jefe de Unidad Técnica * mean.CI (ref. Inspector)	0,348	0,190	1,831	0,068	-0,026	0,722
Director/a * RC (ref. Inspector)	0,244	0,170	1,440	0,150	-0,089	0,577
Jefe de Unidad Técnica * RC (ref. Inspector)	0,508	0,169	3,008	0,003	0,176	0,840
Director/a * DEA (ref. Inspector)	0,024	0,142	0,171	0,865	-0,256	0,304
Jefe de Unidad Técnica * DEA (ref. Inspector)	-0,206	0,152	-1,356	0,176	-0,505	0,093
Director/a * DEP (ref. Inspector)	0,767	0,111	6,892	0,000	0,549	0,986
Jefe de Unidad Técnica * DEP (ref. Inspector)	0,484	0,113	4,264	0,000	0,261	0,707
Director/a * LF (ref. Inspector)	-0,018	0,136	-0,136	0,892	-0,286	0,249
Jefe de Unidad Técnica * LF (ref. Inspector)	-0,079	0,134	-0,589	0,556	-0,342	0,184

Notar que se comprobaron los supuestos de partida de aplicación del modelo de regresión, como son la homogeneidad de las varianzas de los residuos y la normalidad de éstos. También se utilizaron medidas de bondad de ajuste para determinar si la selección del modelo fue la adecuada.

ANEXO 12: Normativa Internacional en Estados Unidos de Norteamérica MLQ-5X

For use by Claudia Flores only. Received from Mind Garden, Inc. on April 27, 2011

MLQ International Normative Samples																		
Table 10a (US)																		
Descriptive Statistics for MLQ 5X 2004 Normative Sample																		
Scale	Total Sample (N=27285)			(Self, N=3375)			(Higher Level, N=4268)			(Same Level, N=5185)			(Lower Level, N=4376)			(Other Level, N=1959)		
	Mean	SD	Range	Mean	SD	Range	Mean	SD	Range	Mean	SD	Range	Mean	SD	Range	Mean	SD	Range
Idealized Influence: Attributed	2,94	0,76	4.00	2.95	0.53	3.50	2.97	0.72	4.00	2.93	0.75	4.00	2.93	0.82	4.00			
Idealized Influence: Behaviors	2,77	0,72	4.00	2.99	0.59	3.75	2.74	0.70	4.00	2.77	0.70	4.00	2.73	0.76	4.00	2.88	0.81	4.00
Inspirational Motivation	2,92	0,76	4.00	3.04	0.59	3.50	2.78	0.76	4.00	2.84	0.74	4.00	2.97	0.79	4.00	2.72	0.75	4.00
Intellectual Stimulation Individualized	2,78	0,71	4.00	2.95	0.52	3.50	2.70	0.69	4.00	2.77	0.70	4.00	2.76	0.75	4.00	2.84	0.82	4.00
Consideration	2,85	0,78	4.00	3.16	0.52	3.00	2.83	0.66	4.00	2.83	0.74	4.00	2.78	0.88	4.00	2.72	0.75	4.00
Contingent Reward	2,87	0,7	4.00	2.99	0.53	3.50	2.87	0.62	4.00	2.88	0.65	4.00	2.84	0.78	4.00	2.75	0.81	4.00
Management by Exception: Active	1,67	0,88	4.00	1.58	0.79	4.00	1.68	0.88	4.00	1.72	0.86	4.00	1.67	0.92	4.00	2.81	0.73	4.00
Management by Exception: Passive	1,03	0,75	4.00	1.07	0.62	4.00	1.03	0.73	4.00	1.04	0.74	4.00	1.02	0.79	4.00	1.73	0.89	4.00
Laissez Faire	0,65	0,67	4.00	0.61	0.52	3.50	0.63	0.63	4.00	0.65	0.66	4.00	0.66	0.72	4.00	1.04	0.78	4.00
Extra Effectivenessort	2,74	0,86	4.00	2.79	0.61	4.00	2.68	0.78	4.00	2.68	0.87	4.00	2.78	0.94	4.00	0.72	0.71	4.00
Effectiveness	3,07	0,72	4.00	3.14	0.51	3.75	3.05	0.71	4.00	3.02	0.73	4.00	3.09	0.78	4.00	2.69	0.90	4.00
Satisfaction	3,08	0,83	4.00	3.09	0.55	3.50	3.08	0.76	4.00	3.08	0.80	4.00	3.09	0.91	4.00	3.00	0.77	4.00

