

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

EL TIPO DE LIDERAZGO EJERCIDO POR LOS DIRECTIVOS  
DOCENTES Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD DEL PROCESO  
EDUCATIVO.

Alumna: Roxana Elena Palma Hidalgo  
Profesor Guía: Ernesto Toro Balart

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación  
mención Didáctica e Innovación Pedagógica.

Santiago, Diciembre, 2008

## ÍNDICE

INTRODUCCION	7
<b>CAPITULO I: Marco Referencial</b>	
1. El factor liderazgo y la nueva forma de gestión escolar en Chile.	12
2. El Liderazgo	19
2.1.3. Liderazgo Transformacional	23
3. Liderazgo Transformacional y Educación	32
4. Liderazgo Transformacional y los directores(as) de Escuelas.	36
5. SNED: La evaluación del desempeño de las escuelas	42
<b>CAPITULO II: Problema de investigación, objetivos, preguntas y diseño de la investigación</b>	
1. Problema de Investigación	49
2. Objetivos	49
3. Marco metodológico	51
5.1 Enfoque	51
5.2 Muestra	51
5.3 Técnicas e instrumento de recolección de información	53

**CAPITULO III: Resultados y análisis**

1. Características de la Muestra	61
2. Análisis estadístico: Estudio del liderazgo	63
3. Análisis descriptivo según dimensión de los diferentes tipos de liderazgo y características de los directores(as) en estudio	77

**CAPITULO IV: Conclusiones Finales** 90

Bibliografía	102
--------------	-----

ANEXOS	107
--------	-----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1.1: Número total de beneficiarios y recursos otorgados por el SNED desde 1996 hasta 2007	43
Tabla N° 1.2: Factores, indicadores y ponderaciones utilizadas para calcular el índice SNED	45
Tabla N° 2.1: Definición operacional de las dimensiones evaluadas por el cuestionario aplicado a los docentes	55
Tabla N° 3.1: Experiencia docente	61
Tabla N° 3.2: Género del encuestado	62
Tabla N° 3.3 Rango de edad	62
Tabla N° 3.4 Tiempo que lleva trabajando con el Director(a)	63
Tabla N° 3.5 Promedios de los ítems de la dimensión Influencia Idealizada Atribuida	64
Tabla N° 3.6 Promedios de los ítems de la dimensión Influencia Idealizada Conductual	65
Tabla N° 3.7 Promedios de los ítems de la dimensión Motivación por Inspiración	66
Tabla N° 3.8 Promedios de los ítems de la dimensión Estimulación Intelectual	67
Tabla N° 3.9 Promedios de los ítems de la dimensión Consideración Individualizada	68
Tabla N° 3.10 Promedios de los ítems de la dimensión Tolerancia Sicológica	69
Tabla N° 3.11 Promedios de los ítems de la dimensión Recompensa Contingente	70
Tabla N° 3.12 Promedios de los ítems de la dimensión Dirección por Excepción Activa	71
Tabla N° 3.13 Promedios de los ítems de la dimensión Dirección por Excepción Pasiva	72

Tabla N° 3.14 Promedios de los ítems de la dimensión Laissez- Faire	73
Tabla N° 3.15 Promedios de los ítems de la dimensión Efectividad	74
Tabla N° 3.16 Promedios de los ítems de la dimensión Satisfacción	75
Tabla N° 3.17 Promedios de los ítems de la dimensión Esfuerzo Extra	76
Tabla N° 3.18 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Influencia Idealizada Atribuida	78
Tabla N° 3 .19 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Influencia Idealizada Conductual	78
Tabla N° 3.20 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Motivación por Inspiración	79
Tabla N° 3 .21 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Estimulación Intelectual	80
Tabla N° 3.22 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Consideración Individualizada	81
Tabla N° 3.23 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Tolerancia Sicológica	81
Tabla N° 3.24 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Recompensa Contingente	82
Tabla N° 3.25 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión por Excepción Activa	83

Tabla N° 3.26 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión por Excepción Pasiva	84
Tabla N° 3.27 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión	84
Tabla N° 3.28 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Efectividad	85
Tabla N° 3.29 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Satisfacción	86
Tabla N° 3.30 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Esfuerzo Extra	86
Tabla N° 3.31 Tiempo que los profesores llevan trabajando con su director(a)	87
Tabla N° 3.32 Género de cada director(a) Género del personal directivo	88

## DEDICATORIA

*Este trabajo es el fruto de muchas horas de juegos y paseos que no fueron. Muchas horas para compartir que no pudieron ser realidad, de muchos cuentos que no fueron leídos y compartidos al final de cada día, de muchos momentos juntos en los cuales al final estuvimos separados.*

*Por esto dedico este trabajo a mis dos grandes compañeros de camino, a mis dos grandes cómplices de vida.*

*Para ustedes, con amor: Camila y Jorge.*

## INTRODUCCION

La sociedad actual demanda cada vez más centros educativos eficaces, que respondan a los nuevos requerimientos surgidos a la luz de las nuevas tendencias y necesidades que esta sociedad plantea. Frente a esto es importante preguntarse por el estilo de liderazgo que se debe implementar y desarrollar dentro de nuestros centros educacionales.

En primer lugar, cabe interrogarse acerca de los roles que deben desarrollar los directores(as) de escuelas; qué es lo que debe imperar en ellos: el management o el liderazgo y si es este último, cuál es el más apropiado para la calidad educativa.

Actualmente el Mineduc está interesado en desarrollar el liderazgo en los directivos de escuelas, debido principalmente a la nueva tendencia de exigir a los directores(as) responsabilidad o “accountability” por los logros alcanzados por sus establecimientos.

A partir de los años '90, aparece la imagen del director como líder, capaz de orientar el cambio en los centros, asumiendo el reto de que los establecimientos educacionales son entidades socialmente construidas. Con esto se cambia de una concepción en que el profesor(a) trabaja aisladamente a una nueva concepción en que se privilegia el trabajo colaborativo, para lograr mejores resultados y por ende mejorar la calidad educativa.

Esta nueva forma de trabajo debe ser liderado primeramente por el director(a) de escuela y luego este liderazgo debe expandirse a todos los actores



involucrados en la tarea de educar. Por ello es importante determinar cual es o son el(los) liderazgo(os) más adecuado(s) a desarrollar en la escuela.

Diversas investigaciones han apuntado a variados modelos y estilos de liderazgo durante los siglos XX y XXI, siendo reconocido como el más apto para ser desarrollado en el ámbito educativo el Liderazgo Transformacional de Bernal Bass<sup>1</sup>. Este tipo de liderazgo se caracteriza por lograr entre sus seguidores satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, propiciando dentro de las organizaciones, un buen clima laboral, expectativas entre los docentes y confianza en el futuro. Asimismo, este tipo de liderazgo es el que mejor motivaría el cambio y la innovación dentro de las escuelas, respondiendo con esto a la necesidad de elevar la calidad educativa y al desafío que implica responder a las transformaciones aceleradas tanto en el ámbito social como tecnológico que estamos viviendo.<sup>2</sup>

Por otro lado, en nuestro país, a través del Mineduc, se ha incentivado en nuestros establecimientos educacionales el mejoramiento de sus índices de calidad, realizándose una serie de acciones tendientes a mejorar la educación que se imparte especialmente a nivel de colegios subvencionados (tanto particulares como municipales).

---

<sup>1</sup> Este reconocimiento se basa en diversos estudios efectuados tanto en EE:UU., como en España y Chile, a saber: Pascual, 1993; Bass, 2000; Bernal, 2000; Leithwood, 2004; Maureira, 2004; Thieme, 2006).

<sup>2</sup> pudiese pensarse que en éste estudio existiese una intención de persuadir respecto de las bondades transformacionales descartando otros estilos, modelos y enfoques. Sin embargo, se debe tener presente que esta investigación focaliza en el modelo de Bass y Avolio y en el Liderazgo Transformacional como interés específico.

Es así que a partir del año 1995<sup>3</sup>, se crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED). Este sistema permite que el 35% de los establecimientos educacionales subvencionados del país, que hayan mejorado especialmente sus resultados en la prueba SIMCE y hayan mantenido este mejoramiento en el tiempo, reciban una subvención especial durante dos años, denominada Subvención por Desempeño de Excelencia, entregada los docentes y no docentes del establecimiento.

El presente trabajo de tesis, pretende descubrir si estos colegios que han demostrado una buena gestión y un buen desempeño, son liderados por directores(as) que ejercen el Liderazgo Transformacional, estableciendo de algún modo una relación entre la excelencia de estos colegios y este estilo de liderazgo.

### **Planteamiento del problema**

Según lo señalado precedentemente, este trabajo de tesis pretendió investigar si en tres colegios de la comuna de Puente Alto: El Sembrador, Monte de Asís y Compañía de María los cuales reciben la Subvención por Desempeño de Excelencia, sus directores(as) desarrollan frecuentemente conductas asociadas al Liderazgo Transformacional. Para ello se recurrió al modelo de liderazgo de Bernal Bass, con el objetivo de indagar si existe una relación directa entre la eficacia escolar, entendida ésta como la capacidad de los establecimientos educacionales de lograr mejoras sustanciales en los resultados de las

---

<sup>3</sup> Ley N° 19.410. MINEDUC. 2008

evaluaciones externas, específicamente el SIMCE, y el estilo de liderazgo que ejercen sus directores(as), específicamente el liderazgo transformacional.

El problema de investigación del presente estudio se resume en la siguiente pregunta:

- ¿En aquellos colegios que reciben la subvención por desempeño de excelencia, sus directores(as) ejercen o tienen conductas asociadas al Liderazgo Transformacional?

Más específicamente, ¿puede decirse que el tener un desempeño de excelencia está asociado a la práctica del Liderazgo Transformacional por el director(a) a cargo?

Siendo su objetivo principal establecer la existencia de una relación entre el hecho de que un establecimiento educacional muestre excelencia académica y el estilo de liderazgo que exhibe su director o directora. Se asume que el liderazgo transformacional sería propicio para conseguir tal distinción en la escuela, estudiándose en particular y en sus distintas dimensiones.

Para recoger la información que permita dar respuesta adecuada a las interrogantes de este estudio se utilizó un cuestionario adaptado de la versión MLQ 5X CORTO, de B. Bass, año 2000. Este cuestionario, constó de 48 ítems, con los cuales se midieron tres tipos de liderazgo: Transformacional, Transaccional y Laissez-Faire.

Este cuestionario fue aplicado a 8 docentes de cada colegio, constituyendo una muestra total de 24 personas. Una vez tabulados los cuestionarios por cada

establecimiento, se respondieron las interrogantes planteadas en cada objetivo específico.

El presente informe presenta en primer lugar un marco referencial, mostrando los aspectos teóricos que permiten conocer y comprender con mayor profundidad el tema del liderazgo, haciendo énfasis en el Liderazgo Transformacional, como también se hacen unas referencias al Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

En el segundo capítulo se muestra el problema de investigación y el marco metodológico. Finalmente, en el tercer capítulo se muestran los análisis y conclusiones a las que se ha llegado y se analizan las implicaciones y las posibles sugerencias o recomendaciones que la investigación aporta para futuros estudios referidos al Liderazgo Transformacional y la eficacia escolar.

## **CAPITULO I: MARCO REFERENCIAL**

En este capítulo se exponen los principales antecedentes teóricos y empíricos que permiten comprender el fenómeno del liderazgo en las unidades educativas y su importancia para la calidad de la educación.

En primer lugar, se analizará el factor liderazgo y su vinculación con la nueva forma de gestionar la escuela en Chile. Posteriormente, se analizará el liderazgo propiamente tal poniendo el énfasis en el Liderazgo Transformacional para finalmente dar luces acerca del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED).

### **1. EL FACTOR LIDERAZGO Y LA NUEVA FORMA DE GESTIÓN ESCOLAR EN CHILE.**

#### **1.1 El Liderazgo Directivo**

En la actualidad y a partir principalmente de la década del 90, estudios tanto nacionales como internacionales, han demostrado que en Latinoamérica si bien ha aumentado el ingreso promedio per cápita, aún subsisten graves problemas de pobreza e inequidad. Según UNESCO, esto ocurre y seguirá ocurriendo debido principalmente a la mala calidad y distribución de la educación. (Schiefelbein, Corvalán, Peruzzi, Heikkinene & Asuman, 1995), bajo este contexto la actual Reforma Educativa Chilena, está empeñada en revertir esta situación. Para esto se ha centrado el problema dentro de la escuela,

otorgándole a ésta una serie de atribuciones y recursos que le permitan mejorar y superar esta realidad, convirtiendo a la escuela en el lugar donde finalmente se concretan las políticas educativas (Lavín, 2002).

Por esto, se espera que la gestión educativa asuma un rol fundamental en asegurar a los jóvenes la adquisición de conocimiento y el desarrollo de las competencias planteadas en el marco curricular.<sup>4</sup>

Larraín y Pizarro ( 2002), plantean que en este momento una de las tareas prioritarias en educación es el fortalecimiento de la gestión escolar orientada a resultados de calidad. Dentro de este ámbito se pretende que:

- (i) cada comunidad escolar se haga más responsable de mejorar sus propios logros educativos;
- (ii) los directores ejerzan el liderazgo y gestionen el establecimiento educativo en función de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y;
- (iii) los ciclos de aseguramiento de la calidad educativa permitan a los establecimientos evaluar su trabajo orientándolo hacia el mejoramiento continuo. (p. 5)

Este mejoramiento continuo va de la mano del liderazgo directivo, que debe transformarse en un liderazgo pedagógico, que articule los mecanismos

---

<sup>4</sup> Diversos autores entre ellos Weinstein (2002), plantean al respecto que “diversos estudios (...) han demostrado la existencia de una relación virtuosa entre una buena gestión escolar y buenos resultados de aprendizaje.”(p. 55)

necesarios para mejorar nuestra educación. Es entonces el director el llamado a orientar el cambio dentro de las escuelas (Arzola y Vizcarra ,2002).

Por esto, debemos concebir a la gestión de los establecimientos educacionales como un gran desafío, donde cada director de establecimiento puede aportar a mejorar la calidad educativa desde y con un liderazgo adecuado. Bajo esta mirada, cobra sentido lo que bien se ha expresado desde el Mineduc, “El rol del director actual se caracteriza por un creciente profesionalismo en términos de autonomía, de normas que orienten su acción y de una base de conocimientos específicos, que normalmente no tienen los que no son directores” (Revista Educación, 2002, septiembre, p. 18).

Desde esta perspectiva, en nuestro país se están realizando grandes transformaciones en la forma de concebir el rol y el trabajo de los directores(as) de escuelas. Para ello se han implementado una serie de nuevas normativas legales y técnicas, tendientes a asegurar “calidad”, lo que a su vez redundará en ir fortaleciendo el liderazgo y profesionalismo de los directores(as), generando una serie de, “estándares que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado de los Directores de los establecimientos educacionales”(Garay y Uribe, 2006,p.47).

En la actualidad, en base a diferentes estudios, se asocia calidad<sup>5</sup> con liderazgo, es decir, se toma al liderazgo como uno de los ejes que articulan al interior de

---

<sup>5</sup> El término calidad educativa, puede ser entendido de diferentes maneras, dependiendo del foco con el cual se mire, sin embargo, en la actualidad en nuestro país se asocia con todos aquellos procesos que

nuestros establecimientos la calidad de los aprendizajes que allí se imparten. Sammons, Pam, Hillman y Mortimore (1998), demuestran a través de sus trabajos de investigación, que el liderazgo es un factor clave para la efectividad escolar (citado por Uribe, 2005).

En Chile, el Mineduc, en el año 2004, en conjunto con la UNICEF, dio a conocer un estudio<sup>6</sup>, realizado en 14 escuelas denominadas vulnerables por las características socio-económicas de su alumnado.

Según este estudio, en todas las escuelas estudiadas se comprobó una alta prevalencia del factor liderazgo, ejercido tanto por los directores(as) de escuelas como por otros miembros de la unidad educativa (jefes de UTP, profesores, etc.), no observándose ausencia de él en ninguno de los establecimientos estudiados. Dentro de las principales características de los directivos en su gestión institucional se destaca, que estos: “son líderes participativos que abren espacios para la opinión del cuerpo docente” (p.60).

Desde esta perspectiva, el factor liderazgo, aparece insoslayablemente en todos los modelos de calidad y es común a todas las investigaciones de eficacia escolar.

Esto conlleva una gran responsabilidad para los directivos docentes, especialmente para los directores(as) de escuelas debido a que ellos son los que deben en primer lugar llevar a cabo dicho liderazgo, para luego hacerlo

---

faciliten que los estudiantes alcancen buenos resultados de aprendizaje independiente de su condición económica-social (weinstein, 2002). Por lo que los alumnos deben apropiarse de los conocimientos, por esto calidad educativa se asocia también al término aprendizajes significativos (Undurraga, Astudillo & Miranda, 2002).

<sup>6</sup> ¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF. MINEDUC. Marzo 2004



extensivo a los demás integrantes de la comunidad escolar, de esta forma ellos son los principales responsables por los logros y resultados tanto académicos como institucionales de su establecimiento, son ellos los responsables de propiciar un clima de trabajo que permita el desarrollo integral de los educandos y el desarrollo profesional de los docentes a su cargo.

Consecuente con lo anterior el Mineduc, basándose en éste y otros estudios al respecto, en Octubre del año 2005, publica El Marco Para La Buena Dirección.

Este Marco se encuentra dividido en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber: **Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia.**

Este marco, está enfocado principalmente a desarrollar el liderazgo en los directores de colegios y que se conviertan en líderes del proyecto educativo de sus respectivos establecimientos. (Ministerio de Educación, 2005).

Al respecto, señala que el liderazgo:

- Es visto como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce.
- El liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol del director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad de generar visiones de cambio (MINEDUC, 2005).

Con esto se incentiva que los directores(as) de escuelas asuman además de su rol de gestores un rol de liderazgo que los conviertan, en líderes técnicos-pedagógicos, que impulsen los cambios necesarios para lograr calidad educativa en sus establecimientos y los conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje, dispuestas a asumir los grandes desafíos que la sociedad le plantean a la escuela en la actualidad.

## **1.2 Marco Para La Buena Dirección y Liderazgo**

En este Marco (Mineduc, 2005), aparecen cinco criterios y cinco descriptores asociados al liderazgo, a saber:

### CRITERIOS:

1. Lidera y administra cambios.
2. Comunica con claridad.
3. Toma de decisiones oportuna.
4. Director capaz de administrar y resolver problemas.
5. Difunde el proyecto educativo.

### DESCRIPTORES:

1. Distintos estilos de liderazgo
2. Se comunica de manera efectiva
3. Utiliza información disponible p/monitorear y evaluar
4. Capaz de identificar y resolver problemas
5. Comunica el proyecto educativo.

Si relacionamos estos cinco criterios con los cinco descriptores, podemos concluir que los directores de nuestros establecimientos educacionales, deberían liderar para:

1. Garantizar los logros de aprendizaje tanto de los estudiantes como los logros institucionales, asumiendo diferentes formas de liderazgo de acuerdo a la situación y contingencia por la que atraviese la unidad educativa.
2. Comunicar en forma efectiva y clara, a la comunidad educativa, todas las decisiones adoptadas por la dirección del colegio y a su vez es un receptor de las necesidades de cada miembro de ella.
3. Recoger información y retroalimentar a la comunidad, para la toma de decisiones oportunas y la consecución de resultados educativos.
4. Identificar todos los conflictos y problemas que surjan al interior de su establecimiento, para buscar la solución de la manera más expedita y justa posible.
5. Difundir el proyecto educativo, para hacer partícipe a todos los integrantes de la escuela en él.

El marco Para La Buena Dirección, recomienda a los directores de escuela utilizar distintos tipos de liderazgo, al respecto cabe señalar que la literatura especializada en el tema argumenta que existen ciertos tipos de liderazgo que se asocian muy bien con las instituciones educacionales, avalado por una serie de estudios realizados al respecto. A continuación se estudiará el concepto

liderazgo y los nuevos tipos de liderazgo uno de los cuales está directamente relacionado con educación.

## **2. EL LIDERAZGO**

El liderazgo no es un concepto nuevo, todos los autores que lo han estudiado coinciden en el hecho que se pueden encontrar definiciones asociadas a él desde tiempos remotos, incluso en textos escritos antes de Cristo. Sin embargo, es la teoría de la organización la que lo estudiará desde un punto de vista científico acrecentando su importancia.

Los estudios, realizados a lo largo del tiempo, han propiciado la aparición de una serie de intentos de definiciones, teorías, enfoques y taxonomías que han contribuido a explicar la trascendencia que tiene el liderazgo, especialmente dentro de las organizaciones.

Al comienzo, estos estudios apuntaron a identificar las características propias que posee el líder dando nacimiento a la Teoría de los Rasgos, la cual postula que el liderazgo es algo innato, se nace líder, no se hace, por lo que esta teoría centró su estudio en determinar, como actúa, trabaja y se comportan los llamados líderes.

Posteriormente se desarrolló la teoría del Comportamiento, la cual postula que las conductas del líder pueden ser aprendidas, por lo que éste no nace, se hace.

A través de los años se han realizado una serie de nuevos estudios, creándose una serie de modelos y teorías que han enriquecido el concepto de liderazgo. Asimismo, se han asociado a él, nuevos elementos que han ayudado a enriquecer el concepto de líder, situándolo en diferentes facetas y ambientes, ampliando el foco desde el cual se estudia este concepto.

### **2.1 Las Teorías del Nuevo Liderazgo**

A comienzo de los años 80, se pone atención en dos factores: los empleados y el ambiente, lo que lleva a un nuevo tipo de liderazgo que toma en cuenta la relación existente entre el líder y los seguidores. Surgen así tres tipos de liderazgos: carismático, visionario y transformacional (López, 2001). Llamadas también teorías del Nuevo Liderazgo, presentan una visión renovada del líder.

“Estas teorías del nuevo liderazgo quieren conceptualizar que el líder es una persona que define la realidad organizativa mediante la articulación de una visión que refleja como él entiende la misión de la organización y los valores que han de sustentarlas subyaciendo la idea que el líder es una persona que ‘gestiona significados’”.

(Thieme,2005, p. 166).

El Nuevo Liderazgo, propicia un clima tal entre líder y seguidores que los dos se potencian mutuamente, el primero dando las directrices, preocupándose de

elevant la autoestima de sus seguidores, aquéllos demostrando lealtad, confianza y una identificación con su líder.

De acuerdo con lo señalado, se puede establecer que la visión del liderazgo ha ido cambiando desde supuestos burocráticos y técnicos hacia formas más comprensivas y culturales, donde líder y seguidores se potencien mutuamente, no sólo para lograr metas institucionales, sino también personales y sociales.

### **2.1.1 Liderazgo Carismático**

Este concepto, acuñado por primera vez por Max Weber, hace referencia al hecho que el liderazgo no depende de las características excepcionales que posea una persona, sino de las características que le asignan sus seguidores. (Arzola y Viscarra, 2002). Willner (1984) afirma que lo que cuenta realmente no consiste en lo que el líder es, sino aquello que los seguidores creen que es (Citado por Arzola y Viscarra, 2002, p. 151).

El liderazgo carismático pone de relieve la relación que se produce entre el líder y los seguidores. En esta relación están involucradas las creencias y expectativas de los seguidores con respecto a su líder, del cual esperan la gestación de la oportunidad de satisfacción de aquéllas.

“House(1977) plantea que un líder carismático tiene un profundo e inusual efecto sobre los seguidores, quienes

perciben que las creencias del líder son correctas, lo aceptan sin cuestionamientos, sienten afecto hacia el líder, se envuelven emocionalmente en la misión de la organización y creen que pueden contribuir a su éxito y tienen metas de alto desempeño.” (Citado por Thieme, 2005, p. 164)

Este tipo de liderazgo sirve para explicar cómo algunos líderes logran una excepcional influencia en sus seguidores, vinculada a los estados emocionales que despiertan los unos sobre los otros.

Sin embargo, este tipo de liderazgo, según estudios realizados, no asegura efectos estables y a largo plazo, una vez acabada la relación líder-seguidor.

### **2.1.2 Liderazgo Visionario:**

Este tipo de liderazgo, nacido a partir de la creación de los 14 puntos de Deming (1981-1982), pone de manifiesto que el líder debe ser una persona que convenza a sus seguidores para transformar la organización en pos de un futuro mejor. El líder visionario propicia el trabajo en equipo y la educación de todos los miembros de la organización haciendo que todos se sientan responsables por los resultados obtenidos. (Gorrochotegui, 1997).

Está íntimamente relacionado con el liderazgo transformacional, porque, influencia, motiva, estimula y considera a los seguidores, tal como lo plantea este último.

El liderazgo visionario, propone una visión de calidad de la organización, proyectando una visión de futuro llamativa, motivadora. Acrecentando la idea que el futuro será siempre mejor que el presente, pero para lograrlo hay que trabajar aunadamente, en equipo y aprendiendo los unos de los otros.

### **2.1.3. Liderazgo Transformacional**

En la década de los '90, la tendencia en torno al liderazgo fue ir más allá de modelos teóricos, jerárquicos y racionales, que priorizan la influencia en los seguidores o en la gestión, hacia enfoques que enfatizan las facetas morales, culturales y simbólicas. Según Antonio Bolívar (2001) “estos nuevos enfoques se mueven -más bien- en una línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, imbuyendo un sentido más alto a los propósitos inmediatos” (p.11).

Estos nuevos enfoques fueron prontamente trasladados desde el ámbito empresarial al ámbito educativo, surgiendo un nuevo tipo de liderazgo denominado transformacional.



Este tipo de liderazgo tiene una connotación más participativa y flexible dentro de las organizaciones, dando más significado a la tarea y al compromiso que los integrantes de la organización tienen con ella.

Este concepto de liderazgo, fue acuñado por primera vez por Burns en 1978 (López,2001). Posteriormente Bass (1981), lo utiliza para diferenciarlo del liderazgo transaccional (en la década de los noventa es asumido por Avolio).

El Liderazgo Transformacional consiste en un Rango Total de Comportamiento, (Full Range Leadership; FRL). Esto implica que un líder transformacional puede asumir conductas en un amplio espectro, dependiendo de la situación a que se enfrente.

Siendo uno de los rasgos más característicos de este estilo, la flexibilidad del líder, se destaca que quien tiene clara visión de lo que hay que realizar, aún así es flexible en las metas, resultados y métodos (Gorrochotegui, 1997).

Este modelo creado por Bass se caracteriza por lograr en los seguidores un sentimiento de satisfacción tanto personal como colectiva lo que facilita la eficacia y la efectividad de la organización.

Para Bass(1994) esta forma de liderazgo implica un proceso en el cual líder y seguidor, se identifican el uno con el otro, estableciendo una relación en la cual este último se siente estimulado intelectualmente, inspirado a aceptar mayores desafíos, contando con el apoyo y la guía del líder (Vega y Zavala, 2004). Ha sido definido como el liderazgo más horizontal y democrático en el cual el líder es capaz de distribuir y delegar (Uribe, 2005).

Para Bass (1985), el liderazgo transformacional debe aparecer cuando se producen cambios rápidos y discontinuos y a gran escala, porque es el único que posee el repertorio conductual requerido.<sup>7</sup> Asimismo, enfatiza que este liderazgo es asumido por aquellos líderes con visión de futuro, que están interesados en que sus seguidores incorporen determinados valores pertenecientes a la cultura organizacional. Los líderes transformacionales expanden las habilidades de sus subordinados, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento haciendo que tomen conciencia de cuales son los aspectos fundamentales e importantes de la organización, proporcionándoles apoyo e interés en la formación continua, interesándose particularmente en cada uno de ellos (Vega y Zavala, 2004).

Este liderazgo, según Arzola y Vizcarra (2002) “se caracteriza por la actitud del líder que consigue implicar al resto de participantes en la idea de construir una mejor organización con el esfuerzo, iniciativa y compromiso de todos. El liderazgo transformacional es saber implicar” (p. 175).

Resumiendo, el Liderazgo Transformacional, según sus propios autores, es visto cuando los líderes:

- estimulan intereses en los colegas y seguidores para que en sus trabajos vean nuevas perspectivas
- generan conciencia de la misión o visión del equipo y la organización

---

<sup>7</sup> Transformacional, transaccional y laissez – faire.

- desarrollan en los colegas y seguidores altos niveles de habilidad y potencial, y
- motivan a los colegas y seguidores a ver detrás de sus propios intereses cuál puede beneficiar al grupo. ( Bass y Avolio, 1994 citado en Gorrochotegui, 1997, p. 44)

#### **a) Dimensiones Del Liderazgo Transformacional**

Estos son las llamadas cuatro I o Estrategias, realizadas por los líderes transformacionales, para motivar a los seguidores.

##### Influencia Idealizada:

Carisma, los líderes son respetados, admirados por sus seguidores, inspiran respetos a través de conductas moralmente intachables, evitando usar el poder. Sus seguidores quieren emularlos.

##### Motivación por Inspiración:

Esta estrategia, se puede interpretar como la realización del liderazgo visionario, a través del cual el líder involucra a los seguidores en un atractivo estado futuro, excitando el espíritu de equipo otorgando significado y nuevas expectativas al trabajo colaborativo. Se fomenta que el futuro puede ser mejor que el presente.

### Estimulación Intelectual:

Inclusión de los seguidores en la búsqueda de nuevas estrategias para innovar, buscar soluciones a los problemas y desarrollar la creatividad dentro de la organización. El líder adopta una postura de escuchar todas las opiniones, evitando la crítica pública.

### Consideración Individualizada:

El líder conoce a cada uno de sus seguidores, conoce sus habilidades y debilidades, procura satisfacer sus necesidades, adaptándose a sus expectativas. Actúa como mentor, estimulando el potencial de cada persona.

Para insertar este liderazgo en el campo educativo, Bass incorpora una quinta estrategia:

### Tolerancia Psicológica

Caracterizada por el sentido del humor, los líderes resuelven los problemas y conflictos incorporando siempre una cuota de humor, ayudando a distender el ambiente en los momentos difíciles.

Todas estas estrategias incentivan a que los seguidores realicen un esfuerzo adicional, que sientan que la consecución de las metas, no sólo beneficios para la organización, sino que ayudan a satisfacer sus propias expectativas.

Este esfuerzo adicional se propicia según Bass, a través de tres mecanismos que debe realizar el líder:

- a) Conciencia a los seguidores de la importancia de ciertas metas y los medios de conseguirlo.
- b) Les induce a trascender sus propios intereses para el bien del conjunto, y
- c) Estimula y satisface necesidades superiores de los seguidores (autoestima y autorrealización), (Citado por López, 2001, p.99).

Para poder desarrollar todas estas estrategias el líder transformacional, requiere de ciertas características. Dess, Picken y Lyon, (1998) señalan cinco de ellas, a saber:

- 1.- Se mueven rápida y decididamente.
- 2.- Crean un sentido de urgencia.
- 3.- Desarrollan y comunican tanto una visión como un plan.
- 4.- Consolidan las mejoras a través de institucionalizar el cambio.
- 5.- Plantean metas amplias y autoriza a sus seguidores a actuar (Citado por Thieme, 2005, p.170).

## **b) Medición Del Liderazgo Transformacional**

En 1981, Bass publica el *Stodgell Handbook of Leadership*, por medio del cual toma una importancia vital el Liderazgo Transformacional, en contraposición al transaccional.

Posteriormente para su estudio empírico, desarrolla el instrumento llamado *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, en este modelo se toman varios factores para medir liderazgo, ( carisma, confianza en los seguidores, pasividad de los líderes para tomar decisiones, transacción, etc.).

Este cuestionario, que evalúa el comportamiento de los líderes basándose en los conceptos de sus pares, seguidores y jefes directos, permitió a Bass realizar una serie de investigaciones especialmente en el campo organizacional.

A partir de la década de los noventa, este modelo comienza a emplearse en el campo educativo, relacionándolo principalmente con el estilo de liderazgo ejercido por los directores de escuelas efectivas.

### **2.1.3.1 Liderazgo Transaccional**

Para establecer la diferencia con el liderazgo transformacional el llamado liderazgo transaccional se define a continuación: “El liderazgo transaccional se basa en un intercambio entre el líder y los subordinados, en el que éstos

entregan esfuerzo y lealtad a cambio de una recompensa tangible, promoción o de una mejora en el trabajo.” (Arzola y Vizcarra, 2002, p. 175).

En este tipo de liderazgo, el líder debe contar con recursos o incentivos tangibles que le permitan transar con los subordinados, en consecuencia, en aquellas organizaciones en donde no se cuenten con ellos su práctica es poco efectiva e ineficiente, no basta con otorgar ciertas consideraciones a los seguidores sino que ellos deben sentir que al transar ganan en mejoras en sus condiciones de trabajo que implican en la mayoría de los casos, un esfuerzo económico extra a la organización.

Este tipo de liderazgo está fuertemente asociado a aquellas organizaciones que se desarrollan en sociedades estables, en ambientes estructurados, donde las normas sean claras y conocidas, que puedan ser medibles y cuyas instituciones se mantienen en un *status quo* social y económico. En personalidades reactivas, poco involucradas con los objetivos institucionales. (Vega y Zavala, 2004).

Un líder transformacional desarrolla ambos liderazgos, porque los dos son necesarios para el buen funcionamiento de la organización. Sin embargo, existen grandes diferencias entre uno y otro. Según Bass (1985), los líderes transformacionales son más proactivos, creativos y menos inhibidos al buscar soluciones, que los transaccionales. (Citado por Thieme, 2005).

Asimismo, motiva a los seguidores a conseguir metas más allá de sus propias expectativas. Esto lo hace a través de tres vías:

- 1) Elevando o exaltando nuestro nivel de necesidades en la jerarquía de Maslow.
- 2) Expandiendo nuestra cartera de necesidades.
- 3) Dándole trascendencia a nuestra actuación más allá de nuestros propios intereses. (Thieme,2005,p.170)

**a) Dimensiones Del Liderazgo Transaccional:**

El liderazgo transaccional se caracteriza por el manejo de dos elementos claves.

- a) *Recompensa Contingente*: Los seguidores actúan de acuerdo a recompensas o penalizaciones de acuerdo a la evaluación de sus acciones.
- b) *Dirección por excepción*: Sólo actúa cuando el error se ha cometido.

Activo: El líder actúa activamente controlando desviaciones de los estándares.

Pasivo: El líder espera pacientemente algún error para actuar correctivamente.

**2.1.3.2 Liderazgo Laissez Faire (dejar hacer)**

Bass plantea que este tipo de liderazgo lo adopta el líder cuando siente que los seguidores no necesitan estimulación u orientación ajena. Su dimensión es dejar hacer, se evade la toma de decisiones, hay ausencia de liderazgo. Es por definición la más inactiva.



### 3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y EDUCACION

El liderazgo transformacional ha estado en la base de numerosos estudios asociados a la eficacia y a la mejora escolar (Pascual,1993; Bass, 2000; Bernal, 2000; Leithwood, 2004; Maureira, 2004; Thieme, 2006).

Esto reafirma la convicción que en la última década este modelo se ha posicionado dentro del ámbito educativo como el más apropiado para ser desarrollado dentro de los establecimientos educacionales, desplazando de las escuelas al liderazgo pedagógico o instructivo, el cual se limita a realizar cambios especialmente a nivel de aula y no contempla los cambios que sufre la escuela a nivel estructural y organizativo.

Para uno de sus creadores, Bass (1988), este liderazgo permite a los directores de escuela, convertir a sus docentes en líderes de la actividad educativa (Uribe, 2005),comprometiéndolos con los ideales y objetivos que persigue la escuela, posicionándolos en su rol de líderes transformacionales capaces de asumir responsabilidades, fomentando la cooperación entre docentes, ejerciendo un liderazgo compartido, que permita a cada establecimiento contribuir a mejorar la calidad educativa y la eficacia escolar.

Basándose en opiniones e investigaciones referentes al liderazgo ejercido en los centros escolares, es posible comprobar que el liderazgo transformacional no

sólo es validado como un liderazgo efectivo para optimizar las prácticas directivas, sino que actualmente se postula como un liderazgo que permitiría asimismo optimizar los resultados académicos de los estudiantes.

Las primeras investigaciones tendientes a descubrir si este tipo de liderazgo se encontraba presente en los directores de escuelas se desarrollaron en Estados Unidos de Norteamérica. En España, en 1993, Pascual, Villa y Auzmendi, realizaron un estudio en las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco. Este trabajo, además de ser el pionero en el mundo de habla hispana, llegó a conclusiones muy similares a las encontradas en el mundo anglosajón, pudiéndose constatar en general que:

- Los profesores perciben a los directores que ejercen un liderazgo transformacional con más eficacia que a los que llevan a cabo un estilo de liderazgo transaccional o de no liderazgo.
  
- Los directores que ejercen un liderazgo transformacional obtiene, en mayor grado que los que realizan un liderazgo transaccional o un estilo de dejar hacer, un mayor esfuerzo extra de su profesorado.
  
- Los directores que lideran transformacionalmente consiguen una mayor satisfacción laboral en su

profesorado que los líderes transaccionales o los directores que ejercen un estilo de no liderazgo.

- Los directores con un liderazgo transformacional consiguen una mayor satisfacción con su dirección que los líderes transaccionales y que los que poseen un estilo de dejar hacer. ( Pascual, Villa y Auzmendi, 1993, citado en Gorrochotegui, 1997, p.51)

En nuestro medio, el profesor Oscar Maureira (2004), realizó un estudio cuyo principal objetivo fue: “Establecer un modelo causal que sea una explicación plausible de los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar” ( p. 4).

Este estudio se basó en el enfoque teórico de Bass, considerado por Maureira como un nuevo paradigma en la comprensión de los estudios sobre liderazgo contemporáneo e hipotetizó acerca de los efectos directos que tiene el liderazgo sobre las variables participación (colaboración) y satisfacción, como también de sus efectos indirectos sobre la eficacia percibida en el centro.

Las principales conclusiones de este estudio fueron:

1.- La dimensión, “consideración individual” tiene un efecto directo sobre la variable satisfacción, no así las dimensiones, inspiración, estimulación intelectual, carisma y tolerancia psicológica.

2.- Las dimensiones “inspiración”, “estimulación intelectual” y “carisma” tienen efectos directos sobre la colaboración.

3.- En cuanto a efectos indirectos, la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida.

4.- La satisfacción tiene efectos directos sobre la eficacia percibida (Maureira, 2004).

En el año 2005, Claudio Thieme, realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, su tesis doctoral: “Liderazgo y Eficacia en la Educación Primaria. El caso de Chile”, convirtiéndose en uno de los primeros trabajos realizado en escuelas chilenas. Específicamente este trabajo se realizó en escuelas básicas tanto, subvencionadas como municipales de Arica.

Las principales conclusiones de este trabajo fueron:

1.- En la medida que los directores muestran un liderazgo activo, mayores serán los niveles de satisfacción, esfuerzo extra y eficacia percibidas en los profesores.

2.- Al relacionar eficacia escolar y liderazgo, si bien existe una correlación positiva entre ambas, sólo el grupo compuesto por el 25% de directores con mayor “Influencia Idealizada”, tienen de manera

estadísticamente significativa mejores resultados de desempeño en las variables de, eficiencia técnica de gestión y logro académico.

Según Thieme, esto puede llevar a plantear la tesis que sólo el carisma importa, lo cual debe tenerse en cuenta al momento de seleccionar los directores de establecimientos educacionales.

Este estudio concluye que la eficacia escolar está íntimamente relacionada con la capacidad que tenga el director de escuela, de poder elegir personalmente a los docentes que se desempeñarán a su cargo.

#### **4. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LOS DIRECTORES(AS) DE ESCUELAS.**

Para efecto del presente trabajo, se han identificado las conductas que se esperan ejerzan los directores(as) de escuelas, según las diferentes dimensiones del Liderazgo Transformacional, Transaccional y Laissez-Faire. Estas conductas responden a una síntesis elaborada a partir de la descripción de una serie de autores, que han estudiado el Liderazgo Transformacional

Dichas conductas son las siguientes:

❖ INFLUENCIA IDEALIZADA: (Atribuida y Conductual)

El director(a), practica con el ejemplo, no pide nada que él o ella no pueda hacer primero. Hace sentir al profesorado que él(la) es parte del equipo docente, compartiendo sus proyectos, preocupaciones, ideales. Está siempre disponible para la Unidad Educativa. Es capaz de dar más tiempo que el presupuestado para realizar acciones que vayan en beneficio de todos. Es capaz de sacrificios personales si las situaciones así lo ameritan. Son asertivos, afables, pero directos cuando la situación lo requiere, sin imponer el poder para provocar cambios, más bien usan la persuasión. Demuestran alto profesionalismo, entendiéndose este, como la capacidad de ser objetivo en sus apreciaciones y decisiones, sin tomar partido ni revancha en situaciones conflictivas en que se vea involucrado uno o varios docentes. Manifestando un alto nivel ético y moral. Están al tanto de lo que ocurre dentro y fuera de la sala de clases, estimulando al profesorado a realizar nuevas e innovadoras prácticas pedagógicas, incentivando una sana convivencia entre todos los integrantes de la comunidad educativa, propiciando a sus docentes a correr riesgos, a ser creativos, etc,. Aceptan y estimulan las opiniones divergentes, nunca se apropian de la verdad, sino más bien se muestran receptivos a recibir críticas y sugerencias de su equipo docente. Confían en su equipo de profesores y los hacen actuar como tal. Delegan tareas demostrando de esta forma confianza y estimulando el profesionalismo docente. Los profesores se sienten orgullosos de trabajar con él o ella, porque despliegan características de mentor, de profesional digno de ser imitado. Personalmente son imparciales, pero cercanos,

respetan las individualidades, pero son capaces de aunar criterios para conseguir fines que demandan un esfuerzo extra en sus docentes (carisma), sin que esto signifique para el profesorado un desagrado, por el contrario, sienten satisfacción a ser motivados a lograr mayores logros tanto personales, como profesionales e institucionales.

#### ❖ MOTIVACIÓN POR INSPIRACIÓN.

El director(a), motiva el cambio dentro de la unidad educativa, no se deja llevar por la apatía y el desgano, sino que incentiva prácticas innovadoras, modernas que vayan con los tiempos actuales, por lo que siempre se está perfeccionando y actualizando, transmitiendo esto a los docentes, incentivándolos a actuar de la misma manera. Sitúa a la unidad educativa, dentro del contexto educativo nacional, evaluando el presente y vislumbrando el futuro, promoviendo la idea que este último será siempre mejor que el presente. Por lo tanto, se muestra optimista, confiado en su equipo docente, incentivándolos a actuar como equipo, motivándolos a desarrollar su creatividad para tener resultados exitosos. A los docentes les entrega significados, desafíos, les crea y comunica nuevas expectativas, lo que provoca una motivación intrínseca en estos, posibilitando un empoderamiento y participación de la mayoría de los profesores en las tareas y objetivos institucionales. Inspiran confianza, seguridad, lo que incentiva a los docentes a correr riesgos, y a aprender de sus errores. No sólo tienen la esperanza de un futuro mejor sino que muestran a sus profesores como se puede alcanzar. Son optimistas, entusiastas, orgullosos de su equipo docente.

#### ❖ ESTIMULACIÓN INTELECTUAL

El director(a), incluye a sus profesores en la toma de decisiones, interesándose por las opiniones y aportes de estos, lo que se traduce en una conducción participativa, en la cual se toma el parecer del equipo docente. Con esto se fomenta la creatividad para la búsqueda de soluciones a los problemas emergentes, se consolida el trabajo en equipo y se perfecciona la comunicación entre dirección y profesorado. Se validan todas las opiniones y se evita la crítica pública. No se generalizan los errores.

#### ❖ CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA

El director(a), conoce a cada uno de sus docentes, con sus fortalezas y debilidades. Por lo que sabe como potenciar el trabajo de cada uno y ayudarlo a superar sus limitaciones, miedos u omisiones. El director(a) se muestra como una persona cercana, preocupada del bienestar de cada uno de sus docentes. Actúa como mentor(a), entregando sus conocimientos y rescatando los de su profesorado. Incentiva la confianza de sus profesores(as) y potencia sus habilidades. Delega tareas para fomentar la autonomía de sus seguidores. Reconoce las diferencias individuales y trata a cada uno en forma particular.



#### ❖ TOLERANCIA SICOLÓGICA

El director(a), trata de mantener siempre el sentido del humor, aunque las circunstancias sean adversas. Es capaz de mantener la calma ante situaciones conflictivas, distendiendo el momento con alguna cuota de humor.

### **4. 1 Dimensiones Del Liderazgo Transaccional**

#### ❖ RECOMPENSA CONTINGENTE

El director(a), incentiva a sus docentes al logro de metas, a través de la obtención de algún premio o recompensa.

Se promueve la idea que los logros personales posibilitan los logros institucionales, fomentándose el trabajo individual, la suma de las partes posibilitará el logro de metas institucionales. El director(a) posee medios económicos y materiales para incentivar el trabajo personal de su equipo docente. Establece acuerdos de cumplimientos de tareas con cada uno de sus profesores(as) a cambio de un beneficio extra. Se fomenta la motivación extrínseca de los docentes. Las metas y su consecución se establecen claramente, limitándose la innovación y autonomía profesional de los profesores.

#### ❖ DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN ACTIVA

El director(a), está constantemente monitoreando que las tareas se cumplan tal como fueron planeadas. Se anticipa a los errores o fallas que se puedan ocasionar al interior del establecimiento. Tiene clara sus metas y sabe como conseguirlas, por lo que busca que no se cometan errores, en la consecución de las mismas.

#### ❖ DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN PASIVA

El director(a), espera a que se cometan errores o desviaciones de los estándares establecidos para actuar correctivamente. Actúa sólo frente al error, no lo prevé. Corrige, más bien para sancionar, no para aprender del error.

### **4.2 Dimensiones Del Liderazgo Laissez- Faire**

El director(a), siente que sus profesores no necesitan estimulación u orientación ajena.

No tiene claro los objetivos institucionales. Es de puertas cerradas. Prevalece más la gestión que el liderazgo. No conoce a su equipo docente. Sus profesores no se sienten apoyados por él. En muchas ocasiones muestra un desconocimiento de los problemas y situaciones que se viven dentro de la Unidad Educativa. Suele estar ausente. Le cuesta tomar decisiones y en muchas ocasiones estas son erradas o a destiempo. Otros deben tomar decisiones por él.

## **5. SNED: LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LAS ESCUELAS**

Dentro del marco de iniciativas creadas por el Ministerio de Educación, para el fortalecimiento de la profesión docente y como una forma de contribuir al mejoramiento de la calidad de educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, en el año 1995 a través de la promulgación de la ley N° 19.410, se crea el “Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados”<sup>8</sup>, conocido en el medio por su sigla SNED. (MINEDUC, 2007).<sup>9</sup>

Este sistema permite, a la luz de los resultados de desempeño exhibidos en la evaluación conducida desde el MINEDUC, reconocer e incentivar el trabajo de los docentes con mejor desempeño en cada región, al mismo tiempo, permite que padres y apoderados conozcan los resultados obtenidos y la evolución seguida por el establecimiento de sus hijos(as) y pupilos, y que los directivos y docentes retroalimenten sus decisiones de gestión técnico-pedagógicas y administrativas. (MINEDUC, 2007).

---

<sup>8</sup> Se entiende por colegio subvencionado a los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal, sean dependientes de un municipio, una corporación de educación, una fundación o un particular, excluyéndose, por tanto de este premio a los colegios particulares pagados, que no reciben ningún tipo de ayuda estatal.

<sup>9</sup> Este sistema comenzó a aplicarse a partir del año 1996. (Mizala y Romaguera, 2003)

Esta subvención se entrega cada dos años, siendo los años 2006-2007<sup>10</sup>, la sexta aplicación, el número total de beneficiarios y recursos otorgados en cada ocasión se puede conocer en la siguiente tabla:

**TABLA N° 1.1: Número total de beneficiarios y recursos otorgados por el SNED desde 1996 hasta 2007<sup>11</sup>**

	SNED 1996-1997	SNED 1998-1999	SNED 2000-2001	SNED 2002-2003	SNED 2004-2005	SNED 2006-2007
Número Establecimientos Seleccionados	2.274	1.815	1.699	1.863	1.829	2.236
Docentes Beneficiados	30.600	31.400	32.600	34.400	34.380	51.600
Valor Subvención (\$ de 2006 por alumno o alumna)	895	981	1.128	1.117	1.613	2.470
Monto Anual por Docente (promedio anual, \$ de 2006) (*)	247.749	253.801	299.464	306.898	443.501	568.710
Gasto Anual (promedio anual, MM\$ de 2006 **)	7.581	7.967	9.749	10.575	15.248	29.345

Fuente: DOCUMENTO SNED 2006 / 2007 Hacia la excelencia académica. MINEDUC, 2007

(\*) Corresponde a una estimación promedio. El monto efectivo recibido por cada docente se determina a través del procedimiento establecido en la Ley para asignar los recursos: el 90% de los recursos recibidos por el establecimiento seleccionado deben ser distribuidos en proporción a las horas contrato de los docentes. El restante 10% deberá destinarse a otorgar incentivos remuneracionales especiales a los docentes destacados, según la forma de distribución que determinen los propios docentes del establecimiento.

(\*\*) El monto para 2006 corresponde al presupuesto asignado al SNED para ese año.

A partir de la séptima aplicación se integraron los colegios técnicos profesionales regidos por el decreto ley N° 3166 de 1980 y además este

<sup>10</sup> El año 2008 se entregó la séptima. Correspondiente al período 2008-2009

<sup>11</sup> “En la séptima aplicación del SNED, correspondiente al período 2008-2009, el número de establecimientos seleccionados ascendió a 2.597 beneficiando a unos 57.700 docentes, los que recibirán un monto promedio anual aproximado de \$626.551 durante el año 2008”. (MINEDUC, 2008)

beneficio se extiende a los asistentes de la educación que laboren en los establecimientos seleccionados.

### **5.1 Método Para Medir El Desempeño**

La metodología empleada para seleccionar a los establecimientos que recibirán la \_Subvención por Desempeño de Excelencia, se basa fundamentalmente en tres etapas:

La primera consiste en agrupar a los establecimientos según zona geográfica (urbano-rural); la segunda consiste en agruparlos según nivel de enseñanza (básica urbana- media urbana con o sin enseñanza básica- básica rural y media rural con o sin enseñanza básica); la tercera etapa consiste en clasificarlos según nivel socioeconómico (3 niveles de mayor a menor nivel socioeconómico), paralelo a esto se crea un grupo adicional para Educación Especial.

Una vez clasificado cada colegio se le otorga a cada uno una serie de valores de acuerdo a una serie de factores a través de los cuales se evalúa el desempeño de los establecimientos, principalmente respecto a los resultados alcanzados por sus alumnos(as).<sup>12</sup>

La siguiente tabla describe estos factores con sus correspondientes indicadores y ponderaciones:

---

<sup>12</sup> Estos resultados se refieren específicamente a los logros de la prueba SIMCE, aplicada anualmente a los 4° básicos y bianual a los 8° básicos y 2° medios. Esta medición para el caso de Chile, corresponde al único guarismo que permite medir oficialmente el desempeño de las escuelas y equivale al 65% de ponderación de un total de 100, para entregar el SNED, como se aprecia en la tabla N° 1.2

**TABLA N° 1.2: Factores, indicadores y ponderaciones utilizadas para calcular el índice SNED.**

FACTORES	PONDERACION	INDICADORES (*)
EFFECTIVIDAD	37%	Promedio SIMCE todos los subsectores de aprendizaje
SUPERACION	28%	Diferencia promedio SIMCE
INICIATIVA	6%	9 indicadores que miden capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico
MEJORES CONDICIONES DE TRABAJO	2%	Clasificación del establecimiento en Sistema de Inspección y cumplimiento de procesos de matrícula, idoneidad docente y actas de rendimiento
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	22%	7 indicadores que miden la accesibilidad de la población escolar en el establecimiento y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje
INTEGRACION DE PROFESORES, PADRES Y APODERADOS	5%	7 indicadores que miden la integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento

Fuente: DOCUMENTO SNED 2006 / 2007 Hacia la excelencia académica. MINEDUC, 2007

Como se puede apreciar, el factor que mayormente premia el SNED, es el promedio del SIMCE que obtiene cada establecimiento y cómo logra mantener y/o superar este promedio a través del tiempo.

Otro factor destacable es el de “igualdad de oportunidades” el cual se refiere entre otros indicadores a: la tasa de aprobación de alumnos, el número de alumnos con discapacidad que atiende el establecimiento, la ausencia de prácticas discriminatorias, el desarrollar proyectos de integración, entre otros.

Este sistema de incentivo al desempeño de los establecimientos escolares, basado principalmente en los resultados educativos que obtiene los educandos es un proceso novedoso en Latinoamérica. Según estudios realizados en el ámbito educativo en ésta área geográfica, sólo México y Chile utilizan los resultados de test estandarizados de logro educativo de los estudiantes como un indicador para evaluar a sus maestros y establecimientos escolares, respectivamente. (Mizala y Romaguera, 2005)

Con este sistema se espera que los establecimientos trabajen más aunadamente en la consecución de los objetivos institucionales y que se logre integrar al mayor número de establecimientos al logro de mejores resultados académicos, específicamente, para este caso en mejorar los resultados del SIMCE.

Cabe resaltar que a la fecha no se han realizado estudios concluyentes acerca de la efectividad de este tipo de incentivo al desempeño de los establecimientos educacionales, sin embargo según lo expresan Mizala y Romaguera ( 2000), “a

pesar de que hay escasas evaluaciones de sus impactos, las perspectivas que ofrece este esquema han llevado a considerarlo como una alternativa innovadora a incorporar en la agenda de las políticas educativas” (p. 395).



## **CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, PREGUNTAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En concordancia con las políticas educacionales surgidas desde el Ministerio de Educación, acordos en convertir a los establecimientos educacionales en unidades educativas que aprenden y por ello estar capacitadas para enfrentar los cambios que la sociedad actual les presenta, es que ha sido necesario capacitar a los directores(as) de escuelas en el desarrollo del liderazgo para que coordinen docentes que inspirados por ellos(as) tengan la fuerza suficiente para producir el cambio que el sistema educacional necesita para lograr niveles de desempeño de excelencia que den cuenta de avances significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrollan al interior de las aulas nacionales.

Es por ello que este trabajo de investigación relacionó un tipo de liderazgo (transformacional) con el ejercicio realizado por tres directores(as) de escuelas que han obtenido la subvención por desempeño de excelencia. Estableciéndose si los directores(as) estudiados ejercen conductas asociadas al Liderazgo Transformacional.

A continuación se detallan el problema de investigación y los objetivos del presente trabajo.

## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

¿En aquellos colegios que reciben la subvención por desempeño de excelencia, sus directores(as) ejercen o tienen conductas asociadas al Liderazgo Transformacional?

Más específicamente, ¿puede decirse que el tener un desempeño de excelencia está asociado a la práctica del Liderazgo Transformacional por el director(a) a cargo?

## **2. OBJETIVOS**

**2.1** El objetivo principal que guió la realización del estudio que se informa consistió en establecer la existencia de una relación entre el hecho de que un establecimiento educacional muestre excelencia académica y el estilo de liderazgo que exhibe su director o directora. Se asume que el liderazgo transformacional sería propicio para conseguir tal distinción en la escuela, estudiándose en particular y en sus distintas dimensiones.

**2.2** Identificar como se expresan conductualmente las dimensiones del Liderazgo Transformacional (Influencia idealizada atribuida, influencia idealizada conductual, motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, satisfacción, efectividad y esfuerzo extra) en el

desarrollo de las conductas de los directores(as) estudiados(as) y como varían para cada caso.

**2.3** Independientemente de la variación de las dimensiones dentro del estilo exhibidos por los directores(as), estudiar la relación de factores demográficos y laborales en su relación con la condición de excelencia del establecimiento.

Resolver estos objetivos permitiría dar respuesta a la siguiente interrogante:

- ¿En qué medida el Liderazgo Transformacional, es ejercido y desarrollado por los directores de establecimientos que reciben Subvención por Desempeño de Excelencia, qué dimensiones de éste liderazgo están mayormente presente en los directores estudiados?

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque**

El diseño metodológico para la presente investigación es de tipo no-experimental, con enfoque cuantitativo y descriptivo, seleccionado con el fin de establecer que los directores(as) de colegios que reciben Subvención por Desempeño de Excelencia, ejercen conductas asociadas al liderazgo transformacional, visto éste, en concordancia con varias investigaciones al respecto, como el tipo de liderazgo que mejor se adapta a los constantes cambios que estamos viviendo, especialmente en educación y a la calidad de las unidades educativas. Se trata, entonces, de una investigación no experimental que se propuso describir una situación observada, buscando establecer la existencia de una relación entre el liderazgo de directores/as, identificado según una adaptación del test de Bass, y la condición de ser un establecimiento de excelencia, certificada por el MINEDUC. Las distintas dimensiones del estilo transformacional se estudiaron en detalle. Además, se estudiaron otros atributos de los directivos para relacionarlos con su condición de género, años de experiencia y tiempo en función directiva en la escuela.

#### **3.2 Muestra**

La muestra, de tipo intencionado dado que el estudio focaliza en establecimientos de excelencia académica certificada, se compuso, por los

colegios: Monte de Asís, El Sembrador anexo 2 y Compañía de María, todos ubicados en la Comuna de Puente Alto, de dependencia particular subvencionado, cuyos directores/as llevan más de 4 años ejerciendo dicho cargo en ese establecimiento y que han obtenido en más de una ocasión la Subvención por Desempeño de Excelencia (otorgado por el Ministerio de Educación), siendo el último obtenido en los años 2006-2007.

De cada establecimiento se consideró una muestra de 8 profesores; dos profesores/as de Educación inicial, tres profesores de Educación básica y tres profesores de educación secundaria. Cada uno con cuatro o más años de docencia en el establecimiento.

Como criterio de selección, se consideró sólo a Colegios Particulares Subvencionados, debido principalmente a que los directores(as) de dichos establecimientos cuentan con mayor autonomía para administrar sus Colegios que los directores de colegios municipales, debido a que estos últimos dependen de las Corporaciones Municipales o de los DAEM, siendo su gestión supeditada a éstos. Por otro lado, los directores de los colegios Particulares Subvencionados, pueden manejar una mayor cantidad de recursos propios, pudiendo establecer recompensas o premios con sus docentes, situación que no está a la altura de los directores de Colegios Municipalizados, lo cual puede modificar su estilo de liderazgo.

No se consideró a directores de colegios Particulares Pagados, porque este tipo de establecimientos no reciben Subvención por Desempeño de Excelencia.

Para obtener una mayor homogeneidad, se eligieron colegios de una misma comuna, Clasificados en el Grupo Homogéneo XIII Región Media Urbana, Grupo 2, según la tipologización del MINEDUC.

En la comuna de Puente Alto 12 colegios que obtuvieron la Subvención por Desempeño de Excelencia 2006-2007, se encuentran en esta categoría.

El tamaño de la muestra quedó determinado por la accesibilidad a los colegios, y por el cumplimiento de los requisitos básicos exigidos en ella. Por último, en la fase de aplicación del instrumento, éste estuvo condicionado a la colaboración de los profesores, con quien no se tuvo un contacto directo para motivarlos ni para conocerlos (salvo en el colegio Monte de Asís), sin embargo, ellos fueron elegidos al azar por la persona encargada del estudio y no por los directores de las escuelas y sus cuestionarios fueron entregados sellados a sus respectivos directores(as).

### **3.3 Técnicas e Instrumento de recolección de información**

Para recoger la información se utilizó el método de encuesta, aplicándose una versión adaptada del cuestionario MLQ 5X CORTO, de B. Bass, año 2000 (ver Anexo I).

Para confeccionar el cuestionario que se aplicó a los docentes que participaron en el estudio, se usó como criterio mantener las dimensiones por cada uno de los diferentes tipos de Liderazgo, que contiene el cuestionario original de Bass y

Avolio, realizándose sólo una variación. Para medir el Liderazgo Transformacional, se analizaron las siguientes dimensiones: Influencia Idealizada atribuida, Influencia Idealizada conductual, Motivación Inspiracional, Estimulación intelectual, Consideración Individualizada, Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción, agregándose la dimensión Tolerancia Sicológica, que no está en el cuestionario original.

Para la medición del Liderazgo Transaccional, se analizaron las siguientes dimensiones: Recompensa Contingente, Dirección por Excepción activa y Dirección por Excepción Pasiva.

Se midió además el no Liderazgo denominado Laissez-Faire.

Para cada una de las distintas dimensiones, se adaptaron y modificaron las preguntas del cuestionario original, obedeciendo a criterios de tipo semántico y de adaptación al medio escolar, ya que este cuestionario se aplica especialmente en el mundo empresarial y no escolar.<sup>13</sup>

Para cada una de las distintas dimensiones, se eligió una serie de preguntas, manteniendo la correspondencia entre dimensión y número de preguntas del cuestionario original, rebajando el número de éstas de 70 a 48.

Una vez confeccionado el cuestionario, se pidió a un experto externo al estudio que lo leyera e hiciera las modificaciones necesarias, para que las preguntas no llevaran a equivoco de interpretación por parte de los profesores que las

---

<sup>13</sup> Esta es la razón que se incluyó la Dimensión Tolerancia Sicológica, para medir el Liderazgo transformacional, ya que los estudios realizados al respecto con este cuestionario, han adoptado esta dimensión especialmente para el ámbito educacional.

contestarán y respondieron efectivamente a las dimensiones para las cuales fueron confeccionadas. Introduciéndose algunas modificaciones de tipo semántico y de sesgos, sin modificar su estructura.

### 3.3.1 Dimensiones Evaluadas

La siguiente tabla, muestra las dimensiones del cuestionario que se utilizó en la presente investigación y las definiciones operacionales de tales dimensiones.

**TABLA N° 2.1: Definición operacional de las dimensiones evaluadas por el cuestionario aplicado a los docentes**

<b>Dimensión</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Total ítems</b>
Influencia Idealizada Atribuida	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para convertirse en un líder carismático, digno de ser imitado, inspirando confianza, aprecio y admiración. Empoderando a sus seguidores en las metas institucionales.	10, 18, 21 y 25	4
Influencia Idealizada conductual	Percepción del profesor(a), acerca de la Capacidad del Director de inspirar respeto, mostrando un comportamiento con un alto nivel ético, moral y profesional, propiciando relaciones de convivencia saludables y estimulantes.	6, 14, 23 y 34	4
Motivación por Inspiración.	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para involucrar a los docentes en un atractivo estado futuro, propiciando en ellos el trabajo colaborativo y la actualización de sus conocimientos.	9, 13, 26 y 36	4



Estimulación Intelectual	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a) de incluir a los docentes en la toma de decisiones, a través de una conducción participativa, fomentando la creatividad y fortaleciendo el trabajo en equipo.	2, 8, 30 y 32	4
Consideración Individualizada	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de considerar la individualidad de sus docentes, reconociendo sus capacidades y favoreciendo la superación de sus debilidades. Se relaciona directamente, con el trato individual y deferente.	15,19,29 y 31	4
Tolerancia Sicológica	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para enfrentar con humor las situaciones conflictivas o los momentos duros.	46, 47 y 48	3
Recompensa Contingente	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de fomentar la motivación de los docentes, a través de la obtención de algún premio o recompensa.	1,11,16 y 35	4
Dirección por Excepción Activa	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para anticiparse a los errores o a la desviación de los estándares.	4, 22, 24 y 27	4
Dirección por Excepción Pasiva	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de actuar sólo frente al error, no preverlo. Ejercicio de un liderazgo pasivo.	3, 12, 17 y 20	4
Laissez- Faire	Percepción del profesor(a), acerca que su Director(a), no tiene capacidad de líder.	5, 7, 28 y 33	4
Efectividad	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para lograr los objetivos propuestos.	37,40, 43 y 45	4

Satisfacción	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de propiciar un buen clima laboral y de satisfacción tanto personal como colectiva entre sus docentes.	38 y 41	2
Esfuerzo Extra	Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para implicar a todos los docentes en la consecución de objetivos tanto personales como institucionales. Logra internalizar la idea que la institución se mejora con el esfuerzo de todos.	39, 42 y 44	3
	<b>Total</b>		<b>48</b>

### 3.3.2 Escala de respuesta

La escala utilizada recoge opiniones de los respondientes, que expresan su acuerdo con ciertas categorías de frecuencia de detección del fenómeno o característica observada. La escala consta de 4 categorías: nunca o rara vez, a veces, a menudo, siempre o casi siempre.

### 3.3.3 Estructura del Cuestionario

En primer lugar, el cuestionario posee una introducción, en la cual se plantea el propósito central del instrumento, y donde se indica al profesor que se responde en forma anónima y que las respuestas no indican calidad, es decir, no hay respuestas buenas ni malas.

Luego se encuentra una breve presentación y datos contextuales, que se refieren a aspectos como el nombre del establecimiento, el tipo de dependencia, los años de experiencia docente, los años de ejercicio en el establecimiento, la edad del encuestado(a), el nivel en que imparte clases y la fecha en que fue contestado el instrumento.

Finalmente se describe la intención del cuestionario, las instrucciones para responderlo, la escala a utilizar y la presentación de los 48 ítems a responder.

(NOTA: Un facsímil del cuestionario aplicado se encuentra en el Anexo I)

### **3.3.4 Procedimientos para analizar los datos**

Para el análisis de los datos y acorde a los objetivos perseguidos en este estudio, de carácter descriptivo se optó por:

#### **a) Tablas de frecuencia**

Para identificar las características de la muestra en relación a los años de experiencia docente, sexo, rango de edad, como también el tiempo que los docentes llevaban trabajando con el director(a) se elaboraron tablas que describen el promedio de esas situaciones.

Los datos fueron procesados en el programa Microsoft Excel.

**b) Tablas de tendencia promedio**

Para procesar la información obtenida para cada respuesta dada por los docentes que participaron en este estudio se realizó un análisis estadístico, en función de las diferentes dimensiones que caracterizan el liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire, diferenciado por colegio. Realizándose tablas comparativas por cada dimensión, estableciéndose un promedio de acuerdo a cada una separada por colegio.

**b) Análisis descriptivo**

En una tercera etapa, se realizó un análisis descriptivo según dimensión de los diferentes tipos de liderazgo y características de los directores(as) en estudio, realizándose una estadística cruzada entre los diferentes estilos de liderazgo y ciertas características de los directores(as). Comparándose estilos de liderazgo y años de experiencia de los directores(as); estilos de liderazgo y género de cada director y directora; estilos de liderazgo y el tiempo que el encuestado trabaja con cada director(a).

Este análisis tiene como finalidad el poder establecer algunas variables que contribuyen a que un director(a) asuma un tipo de liderazgo u otro.

### **CAPITULO III: RESULTADOS Y ANALISIS**

Para presentar los resultados de este estudio se ha considerado la siguiente metodología:

En primer lugar se presentan las características de la muestra en relación a años de experiencia docente, sexo, rango de edad, y el tiempo que los encuestados llevan trabajando con sus director(a), como se señaló en capítulo anterior.

Posteriormente se presentan las tablas de tendencia promedio para cada una de las respuestas dadas por los docentes separados por colegio, comparando y analizando cuales son las diferencias y semejanzas dadas entre los docentes de cada colegio para cada una de las distintas dimensiones de cada tipo de Liderazgo.

Luego se realiza una estadística cruzada estableciéndose una comparación entre los distintos tipos de liderazgo y los años de experiencia en el cargo de cada director(a); los estilos de liderazgo y el género de cada director(a) y los estilos de liderazgo y el tiempo que los encuestados llevan con cada director(a).

- Finalmente se realizan las conclusiones, tratando de dar respuesta a las preguntas que motivan este estudio.

## 1.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

### 1.1 Experiencia Docente

A continuación se muestra el promedio de años de experiencia docente de los 24 profesores que participaron de este estudio de cada establecimiento en estudio. Estableciéndose un promedio entre los tres colegios de 13, 2 años de servicio.

**Tabla N° 3.1: Experiencia docente**

<b>Colegio</b>	<b>Promedio de años de experiencia docente</b>
El Sembrador	12,2
Monte de Asís	8,8
Compañía de María	18,6

### 1.2 Género del encuestado

En la siguiente tabla podemos observar que la mayoría de los encuestados son mujeres (83,3%), lo que es coherente con los datos del Mineduc respecto del género de los docentes en Chile el año 2004, el que muestra en su Anuario Estadístico un 70, 6% de profesoras y un 29,4% de docentes varones.

**Tabla N° 3.2: Género del encuestado**

<b>Colegio</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>
El Sembrador	7 docentes	1 docente
Monte de Asís	5 docentes	3 docentes
Compañía de María	8 docentes	0 docente

### 1.3 Rango de edad

El mayor número de docentes encuestados se ubica entre los rangos de edad entre 36 y 45 años, siguiéndole con 10 docentes el rango entre 35 años o menos, se observa también que sólo 3 de los 24 docentes encuestados tiene más de 46 años.

**TablaN° 3.3 Rango de edad**

<b>Edad de los encuestados</b>	<b>El Sembrador</b>	<b>Monte de Asís</b>	<b>Compañía de María</b>
35 años o menos	4 docentes	4 docentes	2 docentes
Entre 36 y 45 años	4 docentes	3 docentes	4 docentes
Entre 46 y 55 años	0 docente	1 docente	1 docente
56 años o más	0 docente	0 docente	1 docente

### 1.4 Tiempo que lleva trabajando con el Director(a)

En la siguiente tabla se puede apreciar que la mayoría de los docentes encuestados (54%), lleva trabajando entre 4 y 6 años con el Director(a), sin embargo, a su vez se muestra una gran diferencia entre los colegios El sembrador y Monte de Asís con el colegio Compañía de María, en el cual 5

docentes llevan más de 15 años trabajando con su directora, esto es concordante con el mayor número de años de existencia de dicho colegio y la mayor cantidad de años en ejercicio en el establecimiento de dicha directora (17 años).

**Tabla N° 3.4 Tiempo que lleva trabajando con el director(a)**

<b>Tiempo de trabajar con el director(a)</b>	<b>El Sembrador</b>	<b>Monte de Asís</b>	<b>Compañía de María</b>
Entre 1 y 3 años	0 docente	2 Docentes	0 docente
Entre 4 y 6 años	8 docentes	5 docentes	0 docente
Entre 7 y 10 años	0 docente	1 docente	2 docentes
Entre 11 y 14 años	0 docente	0 docente	1 docente
Más de 15 años	0 docente	0 docente	5 docentes

## **2.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO: ESTUDIO DEL LIDERAZGO**

En función de las diferentes dimensiones que caracterizan el liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire, según cuestionario aplicado a los profesores, a continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario modificado de Bass.

Como medida de tendencia central se calculó el promedio según cada dimensión separado por colegio, estableciéndose un análisis comparativo de acuerdo a cada una de ella.



## 2.1 INFLUENCIA IDEALIZADA ATRIBUIDA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del director(a), para convertirse en un líder carismático, digno de ser imitado, inspirando confianza, aprecio y admiración, empoderando<sup>14</sup> a sus seguidores en las metas institucionales.

Tabla N° 3.5 Promedios de los ítems de la dimensión Influencia Idealizada Atribuida

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
10	Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(la)	3,5	3,1	3,8
18	Tengo confianza, en las decisiones que toma.	2,8	2,9	3,6
21	Es un modelo a seguir.	3,4	2,6	3,8
25	Escucho con atención, cuando se dirige a mí.	4	3,8	4
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3,4</b>	<b>3,1</b>	<b>3,8</b>

Se puede observar, que el promedio en los tres colegios estudiados se encuentra sobre el valor 3, constatando que la mayoría de los profesores que respondieron la encuesta perciben a sus directores como líderes carismáticos, acentuándose esta característica mayoritariamente en el colegio Compañía de María, donde prácticamente alcanza la máxima puntuación (4). El ítem más valorado es el 25 referente a cuanto los profesores escuchan con atención a su líder. El valor más bajo se presenta en el ítem 18, referente a la confianza que tienen los docentes en las decisiones que toman los directores(as).

<sup>14</sup> Se entiende por empoderar la capacidad que tiene el director(a) para hacer que cada docente haga suyo los objetivos institucionales, se apropie de ellos, se sienta parte de una unidad mayor, este concepto se opone al concepto de disociación.

## 2.2 INFLUENCIA IDEALIZADA CONDUCTUAL

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del director de inspirar respeto, mostrando un comportamiento con un alto nivel ético, moral y profesional, propiciando relaciones de convivencia saludables y estimulantes.

Tabla N° 3.6 Promedios de los ítems de la dimensión Influencia Idealizada Conductual

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
6	Es más bien persuasivo (a), que impositivo(a)	3.6	2.4	3.8
14	Acepta y recibe críticas y sugerencias de su equipo docente.	3.9	2.6	3.8
23	Es imparcial en sus apreciaciones.	3.4	2.6	3.9
34	Es capaz de realizar grandes sacrificios por su equipo docente.	3.0	3.1	3.1
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.4</b>	<b>2.6</b>	<b>3.6</b>

Como se observa en la tabla, esta dimensión de acuerdo a todos los docentes encuestados, presenta diferencias de percepción con respecto a la dimensión anterior, mientras los profesores de los colegios El Sembrador y Compañía de María, perciben que sus directores desarrollan esta dimensión en forma frecuente, los docentes del Colegio Monte de Asís, la perciben como una capacidad desarrollada sólo a veces por su directora.

El ítem más valorado se refiere a la capacidad de los directores para sacrificarse por su equipo docente.

### 2.3 MOTIVACIÓN POR INSPIRACIÓN.

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del director(a), para involucrar a los docentes en un atractivo estado futuro, propiciando en ellos el trabajo colaborativo y la actualización de sus conocimientos.

Tabla N° 3.7 Promedios de los ítems de la dimensión Motivación por Inspiración

N°	Pregunta	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
9	Mira con optimismo el futuro de la Unidad Educativa.	4.0	4.0	4.0
13	Está constantemente actualizándose.	3.3	3.9	4.0
26	Me motiva a seguir perfeccionándome.	3.6	3.4	3.9
36	Me señala el camino para alcanzar las metas.	3.3	3.3	3.3
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.5</b>	<b>3.6</b>	<b>3.8</b>

Esta dimensión, presenta una gran valoración por parte de los docentes encuestados, alcanzando el valor máximo el ítem 9, es decir, todos los profesores encuestados perciben que sus directores(as) son optimistas con respecto al futuro de sus Unidades Educativas, demostrando con esto que los docentes encuestados, perciben en sus directores(as) altas expectativas en el trabajo que se realiza al interior de cada establecimiento, motivando a sus docentes a perfeccionarse y superarse.

## 2.4 ESTIMULACIÓN INTELECTUAL

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a) de incluir a los docentes en la toma de decisiones, a través de una conducción participativa, fomentando la creatividad y fortaleciendo el trabajo en equipo.

Tabla N° 3.8 Promedios de los ítems de la dimensión Estimulación Intelectual

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
2	Toma en cuenta mis opiniones	3.6	2.9	3.1
8	Evita criticar públicamente el proceder de cualquier docente.	3.6	2.4	3.9
30	Pide ayuda para resolver conflictos emergentes de la Unidad Educativa.	3.3	3.0	3.4
32	En los consejos de profesores se tratan temas propuestos tanto por él/ella, como por los(as) docentes del establecimiento.	3.0	3.9	3.8
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.3</b>	<b>3.0</b>	<b>3.5</b>

Esta dimensión, presenta en promedio una alta valoración por parte de los docentes encuestados, presentando esta capacidad de los directores(as) como un rasgo que se presenta en forma frecuente. En el Colegio Monte de Asís esta frecuencia disminuye en los ítems relacionados con: tomar en cuenta las opiniones de los docentes y el evitar realizar críticas públicas a ellos.

## 2.5 CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de considerar la individualidad de sus docentes, reconociendo sus capacidades y favoreciendo la superación de sus debilidades. Se relaciona directamente, con el trato individual y deferente.

Tabla N° 3.9 Promedios de los ítems de la dimensión Consideración Individualizada

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
15	Conoce mis necesidades y trata de satisfacerlas.	3.0	2.5	3.4
19	Es deferente en su trato, siendo empático(a) y asertivo(a)	4.0	2.9	3.8
29	Me comunica oportuna y personalmente, las informaciones y decisiones emanadas de Dirección.	3.0	3.8	3.3
31	Refuerza mis fortalezas y me ayuda a superar mis debilidades.	3.4	2.9	3.3
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.3</b>	<b>3.0</b>	<b>3.4</b>

Esta dimensión, también es altamente valorada por los profesores encuestados en los tres colegios, demostrando que esta dimensión es realizada con frecuencia por los directores(as) estudiados. Sin embargo los docentes del colegio Monte de Asís perciben en menor grado que su directora conoce sus necesidades y trata de satisfacerlas, Al mismo tiempo, opinan con menor frecuencia que las decisiones emanadas de dirección se les comunica en forma oportuna y que se les ayude a superar sus debilidades.

## 2.6 TOLERANCIA SICOLÓGICA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para enfrentar con humor las situaciones conflictivas o los momentos duros.

Tabla N° 3.10 Promedios de los ítems de la dimensión Tolerancia Sicológica

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
46	Por lo general está de buen humor	4.0	2.5	3.0
47	Mantiene la calma en las situaciones conflictivas.	4.0	2.5	4.0
48	En todas las situaciones aporta con un poco de humor.	3.8	2.3	2.9
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.9</b>	<b>2.4</b>	<b>3.3</b>

Esta dimensión, presenta una mayor diferencia que las anteriores comparando los tres colegios. El director del colegio El Sembrador es percibido por sus docentes como un líder que a menudo o muy frecuentemente es capaz de enfrentar las situaciones conflictivas sin perder la calma y aportando en la mayoría de los casos con una cuota de humor.

Por su parte los docentes del colegio Compañía de María, si bien perciben a su directora como un líder que siempre mantiene la calma en los momentos duros, su humor es más débil.

Por último los docentes del colegio Monte de Asís valoran en menor medida ésta dimensión en su directora percibiéndola como un líder que sólo a veces mantiene la calma en situaciones difíciles y aporta con buen humor.

## 2.7 RECOMPENSA CONTINGENTE

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de fomentar la motivación de los docentes, a través de la obtención de algún premio o recompensa.

Tabla N° 3.11 Promedios de los ítems de la dimensión Recompensa Contingente

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
1	Me aclara cuando, como y que debo hacer para lograr las metas institucionales.	3.0	3.6	3.5
11	Me ofrece recompensas o premios a cambio del cumplimiento de una tarea o meta.	1.3	3.1	1.8
16	Se muestra satisfecho(a) cuando cumplo con una tarea dada	3.9	3.0	3.6
35	Me premia cuando cumplo.	2.3	3.1	2.4
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>2.6</b>	<b>3.1</b>	<b>2.8</b>

En esta dimensión, se presenta que el recompensar a los docentes a través de un premio, es un comportamiento típico en el Colegio Monte de Asís. Siendo muy poco frecuente en los colegios El Sembrador y Compañía de María, como lo demuestra el ítem 11 y 35.

En el caso del ítem 16, todos los docentes encuestados demuestran que sus directores(as) demuestran su satisfacción cuando se cumple con las tareas

dadas. Asimismo los docentes, perciben que sus directores(as) le muestran el camino para alcanzar las metas institucionales.

## 2.8 DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN ACTIVA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para anticiparse a los errores o a la desviación de los estándares.

Tabla N° 3.12 Promedios de los ítems de la dimensión Dirección por Excepción Activa

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
4	Supervisa periódicamente que tenga mi trabajo al día (llenado de libro, registro de notas, etc.)	2.5	2.8	2.9
22	Me pide periódicamente reportes de mi trabajo.	2.1	3.0	3.2
24	Revisa mis planificaciones constantemente.	1.3	2.6	2.8
27	Monitorea constantemente el rendimiento de mis alumnos(as).	2.6	3.2	3.7
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>2.1</b>	<b>2.9</b>	<b>3.1</b>

Según la tabla precedente, se puede apreciar que los docentes del Colegio El Sembrador, perciben que su director, desarrolla esta dimensión en forma poco frecuente, mientras que los docentes de los Colegios Monte de Asís y Compañía de María la perciben como una característica desarrollada por sus directoras de manera más frecuente. Al estudiar cada pregunta en forma individual, se percibe que el ítem 27, es el que presenta los valores más altos,



constatando que aunque con distinta frecuencia, en los tres Colegios estudiados sus directores(as) monitorean constantemente el rendimiento de los alumnos(as).

## 2.9 DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN PASIVA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), de actuar sólo frente al error, no preverlo. Ejercicio de un liderazgo pasivo.

Tabla N° 3.13 Promedios de los ítems de la dimensión Dirección por Excepción Pasiva

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
3	Toma medidas correctivas cuando no se cumplen los objetivos.	3.0	3.3	3.3
12	Evalúa mi trabajo, sólo cuando cometo un error.	1.5	1.9	1.4
17	Su presencia se hace evidente, sólo en los momentos críticos.	1.5	2.1	2.3
20	Toma decisiones, sólo en los momentos de gran dificultad.	2.1	2.1	2.1
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>2.0</b>	<b>2.3</b>	<b>2.2</b>

Esta dimensión muestra, bajos promedios para los tres colegios estudiados, evidenciando que esta dimensión es desarrollada en forma muy poco frecuente, en todos ellos.

Sin embargo, el ítem 3, que se refiere a si los directores(as) toman medidas correctivas cuando no se cumplen los objetivos, se escapa a este promedio alcanzando una frecuencia mayor. En todos los demás ítems, los valores promedios son inferiores a la frecuencia a 3.

El ítem 12, es el que presenta los valores promedios más bajos, evidenciando que los directores(as), estudiados no sólo evalúan a sus docentes cuando cometen un error, sino que en otros momentos también.

## 2.10 LAISSEZ- FAIRE

Percepción del profesor(a), acerca que su director(a), no tiene capacidad de líder.

Tabla N° 3.14 Promedios de los ítems de la dimensión Laissez- Faire

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
5	Es difícil encontrarlo(a) en su oficina.	2.1	2.0	2.1
7	Le cuesta tomar decisiones.	2.0	1.1	1.3
28	Muestra un desconocimiento del trabajo docente.	1.1	1.0	1.4
33	Le cuesta involucrarse en el trabajo docente.	1.4	1.0	1.5
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>1.6</b>	<b>1.2</b>	<b>1.5</b>

Esta dimensión presenta el promedio más bajo de todas las estudiadas, evidenciando que estos rasgos sólo se muestran rara vez, con muy poca frecuencia.

Evidenciando, que los docentes encuestados sienten que sus directores(as), tienen características de liderazgo, sintiéndolos cercanos y conscientes del trabajo que sus docentes realizan dentro de sus establecimientos.

## 2.11 EFECTIVIDAD

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del director(a), para lograr los objetivos propuestos.

Tabla N° 3.15 Promedios de los ítems de la dimensión Efectividad

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
37	Logra alcanzar los objetivos propuestos.	3.1	3.4	3.4
40	Es efectivo(a), al momento de motivar al cuerpo docente, a realizar una tarea o meta en conjunto.	3.6	3.1	3.5
43	Es efectivo(a), al momento de identificar las necesidades del cuerpo docente.	2.8	3.1	3.1
45	La unidad Educativa obtiene, buenos resultados en las pruebas de medición externas.	3.4	3.6	3.4
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.2</b>	<b>3.3</b>	<b>3.3</b>

Esta dimensión, evidencia que los docentes evalúan positivamente la efectividad de sus directores(as). Perciben que con frecuencia sus directores(as) son capaces de lograr los objetivos que se proponen. Solamente en el colegio El Sembrador, sus docentes perciben que su director sólo a veces es efectivo al momento de identificar las necesidades de su cuerpo docente.

## 2.12 SATISFACCIÓN

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del director(a), de propiciar un buen clima laboral y de satisfacción tanto personal como colectiva entre sus docentes.

Tabla N° 3.16 Promedios de los ítems de la dimensión Satisfacción

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
38	Me es grato trabajar con él(la)	3.9	3.4	3.8
41	Propicia una buena convivencia escolar.	3.8	3.5	3.6
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.8</b>	<b>3.4</b>	<b>3.7</b>

Existe una alta valoración por parte del profesorado de la capacidad de los directores(as) de fomentar un buen clima laboral, dentro de las unidades educativas, sintiéndose gratos de trabajar con ellos(as), especialmente los docentes de los colegios El Sembrador y Compañía de María, donde este ítem obtiene un alto valor promedio.

## 2.13 ESFUERZO EXTRA

Percepción del profesor(a), acerca de la capacidad del Director(a), para implicar a todos los docentes en la consecución de objetivos tanto personales como institucionales. Logra internalizar la idea que la institución se mejora con el esfuerzo de todos.

Tabla N° 3.17 Promedios de los ítems de la dimensión Esfuerzo Extra

N°	Pregunta.	Colegios		
		E. S.	M. A.	C. M.
39	Es capaz de propiciar que el cuerpo docente cumpla más allá de lo esperado.	3.3	3.6	3.6
42	Aumenta mis ansias de trabajar en forma más eficaz, aunque esto depare un esfuerzo extra.	3.3	3.1	3.5
44	Logra contar con su cuerpo docente, cada vez que hay un trabajo extra.	2.8	3.3	3.0
	<b>Promedio por colegio</b>	<b>3.1</b>	<b>3.3</b>	<b>3.3</b>

Similar a la dimensión anterior, los docentes evalúan satisfactoriamente esta capacidad entre sus directores(as), evidenciándolo como un comportamiento típico de ellos.

El valor promedio más alto, lo presenta el ítem 39, evidenciando la capacidad de propiciar que los docentes cumplan más allá de lo esperado.

En tanto el valor promedio más bajo, lo presenta el ítem 44, relacionado con la capacidad de contar con su cuerpo docente, cada vez que hay un trabajo extra.

A modo de resumen, al promediar cada colegio tomando sólo las dimensiones del liderazgo transformacional, se puede observar que el colegio Compañía de María obtiene un promedio de 3,5; El Sembrador de 3,4 y Monte de Asís de 3,07, dándonos una imagen global de cada colegio, en donde la directora del Compañía de María se observa como la que con mayor frecuencia desarrolla conductas asociadas al liderazgo transformacional esto puede hacer levantar la

hipótesis que mientras más años el director trabaja con el mismo cuerpo docente y más experiencia tiene en el cargo, más posibilidades existe que desarrolle las características de un liderazgo transformacional.

### **3. ANALISIS DESCRIPTIVO SEGÚN DIMENSIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE LIDERAZGO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES(AS) EN ESTUDIO.**

A continuación y de acuerdo al análisis estadístico realizado por cada dimensión y cada colegio de acuerdo a la evaluación de los docentes que respondieron la encuesta, se realizará un análisis que permita dimensionar cuales son los factores que inciden en el desarrollo del tipo de liderazgo de cada director(a).

#### **3.1 Estilos de liderazgo y su relación con los años de experiencia como Director(a).**

Para realizar este análisis, se presentan las tablas con los años de experiencia que posee cada director(a) estudiado(a) y los valores promedios obtenidos según la respuesta dada por cada docente para cada una de las dimensiones pertenecientes a los diferentes tipos de liderazgo estudiados.

**a) Dimensión Influencia Idealizada Atribuida.**

**Tabla N° 3.18 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Influencia Idealizada Atribuida**

<b>Colegio</b>	<b>Años de experiencia del director(a)</b>	<b>Valores promedios, dimensión Influencia Idealizada Atribuida</b>
El Sembrador	11	3,4
Monte de Asís	8	3,1
Compañía de María	17	3,8

Al comparar la dimensión Influencia Idealizada Atribuida con los años de experiencia como director(a), se percibe que podría existir una relación positiva entre el desarrollo de esta dimensión por parte de los directores y sus años de experiencia en el cargo(a), pues la directora que tiene más cantidad de años ejerciendo, es percibida con un mayor carisma por parte de sus docentes.

Estos datos sugieren que existe un patrón entre carisma y años de experiencia, lo cual puede hacer que se levante la hipótesis para un futuro estudio, es que el carisma aumenta con la experiencia directiva.

**b) Dimensión Influencia Idealizada Conductual**

**Tabla N° 3 .19 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Influencia Idealizada Conductual**

<b>Colegio</b>	<b>Años de experiencia del director(a)</b>	<b>Valores promedios, dimensión Influencia Idealizada Conductual</b>
El Sembrador	11	3,4
Monte de Asís	8	2,6
Compañía de María	17	3,6

En el caso de la dimensión Influencia Idealizada Conductual, se denota una mayor diferencia entre el director(a) con mayor experiencia con el de menor experiencia. Los docentes que trabajan con el director(a) de mayor experiencia perciben en ella una mayor capacidad de crear un ambiente agradable de trabajo, mientras que los docentes que trabajan con la directora de menor experiencia perciben que esto se da sólo en algunas ocasiones. Nuevamente, es posible hipotetizar la existencia de un patrón en la relación entre ambas características (relación directa), lo que se podría llegar a establecer más definitivamente en un estudio con mayor cobertura, alcance que es válido para los demás análisis también, sea que se perciba una relación directa o no.

### c) Dimensión Motivación por Inspiración

Tabla N° 3.20 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Motivación por Inspiración

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Motivación por Inspiración
El Sembrador	11	3,5
Monte de Asís	8	3,6
Compañía de María	17	3,8

Para la dimensión Motivación por Inspiración no se aprecia una gran diferencia entre uno y otro director(a), percibiéndose como una conducta habitual en los tres directores(as) estudiados, independiente de sus años de servicio en el cargo.



Es posible percibir una relación no directa entre esta dimensión y los años de servicios de los directores(as) estudiados.

#### d) Dimensión Estimulación Intelectual

**Tabla N° 3 .21 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Estimulación Intelectual**

<b>Colegio</b>	<b>Años de experiencia del director(a)</b>	<b>Valores promedios, dimensión estimulación Intelectual</b>
El Sembrador	11	3,3
Monte de Asís	8	3,0
Compañía de María	17	3,5

La dimensión Estimulación Intelectual, es percibida por todos los docentes consultados como una conducta realizada con frecuencia por los tres directores(as), se puede observar una relación directa al obtener el valor promedio más alto la directora con la mayor cantidad de años de servicios y el valor promedio más bajo la directora con menos años en el cargo.

### e) Dimensión Consideración Individualizada

Tabla N° 3.22 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Consideración Individualizada

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Consideración Individualizada
El Sembrador	11	3,3
Monte de Asís	8	3,0
Compañía de María	17	3,4

En la dimensión Consideración Individualizada, todos los docentes encuestados perciben que son valorados individualmente por sus directores(as), manteniéndose la relación de la dimensión anterior.

### f) Dimensión Tolerancia sicológica

Tabla N° 3.23 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Tolerancia Religiosa

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Tolerancia sicológica
El Sembrador	11	3,9
Monte de Asís	8	2,4
Compañía de María	17	3,3

Para la dimensión Tolerancia sicológica, solamente en los colegios El Sembrador y Compañía de María, sus docentes perciben que sus directores a menudo mantienen el buen humor en los momentos duros, aunque para este

caso la directora con mayor cantidad de años de servicio obtiene el segundo más alto valor promedio. Sin embargo, la directora con menos años de servicios es percibida por sus docentes como una líder que solamente en algunas ocasiones mantiene el buen humor en las situaciones difíciles, acentuándose su diferencia con los otros dos directores(as) que poseen mayor experiencia. Percibiéndose una relación no directa entre ésta dimensión y los años de experiencia de los directores(as) en estudio.

### g) Dimensión Recompensa Contingente

Tabla N° 3.24 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Recompensa Contingente

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Recompensa contingente
El Sembrador	11	2,6
Monte de Asís	8	3,1
Compañía de María	17	2,8

Para la dimensión correspondiente al liderazgo transaccional, Recompensa Contingente, los dos directores(as) con más experiencia son percibidos por sus docentes, como líderes que sólo a veces desarrollan esta dimensión, en cambio la directora con menor experiencia recompensa a sus docentes con premios con una mayor frecuencia (relación no directa). Esto podría estar asociado al hecho que la directora del colegio Monte de Asís, desarrolla un sistema de gestión más moderno, donde existen incentivos económicos para premiar a los subordinados.

o al hecho de que de los tres directores(as) estudiados ella es la única que es directora-sostenedora.

#### h) Dimensión por Excepción Activa

**Tabla N° 3.25 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión por Excepción Activa**

<b>Colegio</b>	<b>Años de experiencia del director(a)</b>	<b>Valores promedios, dimensión excepción Activa</b>
El Sembrador	11	2,1
Monte de Asís	8	2,9
Compañía de María	17	3,1

La dimensión por Excepción Activa, presenta una tendencia distinta a las dimensiones anteriores. Los directores con mayor y menor experiencia son percibidos en forma semejante por sus docentes considerados como que este comportamiento lo realizan en forma frecuente, en cambio, el director con la segunda mayor antigüedad como directivo aparece desarrollando esta dimensión sólo ocasionalmente (relación no directa).

### i) Dimensión por excepción Pasiva

Tabla N° 3.26 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión por Excepción Pasiva

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión excepción Pasiva
El Sembrador	11	2,0
Monte de Asís	8	2,3
Compañía de María	17	2,2

La dimensión por excepción Pasiva es considerada para todos los Directores(as) estudiados, como realizada sólo a veces, no percibiéndose una diferencia por los años ejerciendo el cargo.

### j) Laissez – faire

Tabla N° 3.27 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Laissez -faire
El Sembrador	11	1,6
Monte de Asís	8	1,2
Compañía de María	17	1,5

Para el tipo de Liderazgo Laissez faire, todos los directores(as) estudiados son percibidos, independientemente de sus años como directivo, como líderes que nunca o rara vez tienen la conducta de dejar hacer. Puede decirse, en virtud de los valores más bien bajos encontrados para este tipo de liderazgo, que no parece estar significativamente presente en el comportamiento de los directivos estudiados.

### k) Efectividad

**Tabla N° 3.28 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Efectividad**

<b>Colegio</b>	<b>Años de experiencia del director(a)</b>	<b>Valores promedios, dimensión efectividad</b>
El Sembrador	11	3,2
Monte de Asís	8	3,3
Compañía de María	17	3,3

Para la dimensión relacionada con el Liderazgo Transformacional, Efectividad, se observan valores promedios similares en los directores(as) de los tres colegios estudiados, demostrando que los tres son percibidos por sus docentes como líderes que tienen la capacidad de lograr el efecto que desean entre sus docentes. No se aprecia una diferencia ostensible que permita sugerir alguna relación con los años de experiencia directiva. Es decir, los directivos estudiados son más bien parejos en esta dimensión.

## I) Satisfacción

Tabla N° 3.29 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Satisfacción

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión satisfacción
El Sembrador	11	3,8
Monte de Asís	8	3,4
Compañía de María	17	3,7

Para la dimensión Satisfacción si bien los tres directivos estudiados presentan altos valores promedios, los docentes de los colegios El Sembrador y Compañía de María son percibidos por sus docentes con un más alto nivel de satisfacción y por tanto demuestran un alto agrado de trabajar con ellos, siendo los más antiguos en la función.

## II) Esfuerzo Extra

Tabla N° 3.30 Años de experiencia de los directores(as), comparado con los valores promedios de la dimensión Esfuerzo Extra

Colegio	Años de experiencia del director(a)	Valores promedios, dimensión Esfuerzo extra
El Sembrador	11	3,1
Monte de Asís	8	3,3
Compañía de María	17	3,3

Nuevamente, se observa que la experiencia mayor o menor en la función directiva no parece influir de manera determinante en la manifestación de la dimensión Esfuerzo.

### 3.2 Tiempo que los encuestados llevan con cada Director(a).

Para realizar este análisis, se presenta la tabla con el tiempo que los profesores llevan trabajando con su director(a), separados en dos períodos de tiempo, de 0 a 6 años y de 7 ó más años. Para realizar el análisis de ésta variable, se compararán con los resultados presentados para cada variable de acuerdo a las tablas del punto 3.1

Tabla N° 3.31 Tiempo que los profesores llevan trabajando con su director(a)

Tiempo de trabajar con el director(a)	El Sembrador	Monte de Asís	Compañía de María
Entre 0 y 6 años	8 docentes	7 Docentes	0 docente
Entre 7 y más años	0 docente	1 docente	8 docentes

Según la tabla precedente es posible apreciar que tanto los colegios Monte de Asís y El Sembrador los docentes que participaron del estudio llevan en general menos de seis años trabajando con su director(a), en cambio el colegio



Compañía de María, la totalidad de los docentes que participaron de la muestra llevan más de seis años trabajando con su directora.

### 3.3 Estilos de liderazgo y su relación con el género de cada director (a)

Para realizar este análisis, se compararon los resultados de las tablas del capítulo III, punto 2 y el género de cada director(a).

Tabla N° 3.32 Género de cada director(a)

Colegio	Género del director(a)
El Sembrador	Masculino
Monte de Asís	Femenino
Compañía de María	Femenino

Al analizar cada dimensión con el género de cada director(a), en general se puede apreciar que no existen diferencias importantes, es decir, hombres y mujeres ejercen el liderazgo de igual manera. No obstante, en la dimensión Dirección por excepción activa es posible observar que ambas directoras, son percibidas por sus docentes como que a menudo están monitoreando el trabajo de estos, previniendo los errores o las desviaciones a los estándares, en cambio, el director varón es percibido por sus docentes como un líder que sólo a veces realiza esta conducta.

Para el caso de la dimensión Tolerancia Sicológica, ésta muestra una tendencia relacionada con el género, al director se le percibe por sus docentes con una

cuota de humor mayor que la percibida por los docentes que trabajan con las directoras, siendo apreciable la diferencia con la directora del Colegio Monte de Asís, no tanto con la de Compañía de María que es percibida con frecuencia como una directora que aporta con una cuota de humor en los momentos duros, aunque con un valor promedio inferior que al director del colegio El Sembrador.

#### **CAPITULO IV: CONCLUSIONES FINALES.**

En este capítulo se presentan las principales conclusiones a las que se ha llegado en el estudio de liderazgo y escuelas con Subvención por Desempeño de Excelencia, en tres colegios de la comuna de Puente Alto, región Metropolitana, Chile. Al final de él aparecen algunas sugerencias y alcances que se desprenden de este estudio.

A modo de preámbulo es necesario realizar algunas consideraciones, que permitan entender de mejor modo las dimensiones y pretensiones de este trabajo.

En primer lugar, este estudio no pretende en modo alguno dar respuestas universales ni generales al tema del liderazgo asociado a los colegios con Subvención por Desempeño de Excelencia, (ni descartar otros estilos de liderazgos a ser desarrollados por los directores(as) de escuelas). Sólo pretende explorar a través de un estudio de caso si el liderazgo y específicamente el Liderazgo Transformacional se encuentra presente en el comportamiento de los directores(as) de escuelas de excelencia académica, para de algún modo corroborar lo dicho por el propio Bass y otros autores que este tipo de liderazgo es el que mejor se asocia con las escuelas eficaces y es el que mejor se adapta a los nuevos tiempos en donde se le exige a la escuela cada vez más no sólo buenos resultados tanto cuantificables como cualificables, sino que además deben estar preparadas para asumir todos los cambios que se avecinan día a día.

En segundo lugar, éste estudio pretende aportar más a la práctica que a la teoría de la administración y políticas educativas.

El objetivo principal que guió este estudio fue: *establecer la existencia de una relación entre el hecho de que un establecimiento educacional muestre excelencia académica y el estilo de liderazgo que exhibe su director o directora*. Para poder dar respuesta a este objetivo y al problema de investigación de este trabajo, se aplicó un cuestionario de 48 preguntas a 8 profesores de cada colegio estudiado, a saber: El Sembrador, Monte de Asís y Compañía de María. Los ocho profesores fueron elegidos al azar entre aquellos que llevaban más de 4 años en el colegio, salvo en el Colegio Monte de Asís donde fue difícil encontrar profesores con esa cantidad de años trabajando en él se tuvo que rebajar la cantidad de años a tres.

Las conclusiones que a continuación se presentan deben ser comprendidas en el contexto anteriormente descrito, lo que sin duda presenta ciertas limitaciones, pero, como se verá más adelante, constituyen un aporte y punto de partida para futuras investigaciones en el ámbito de la relación entre liderazgo y las escuelas de excelencia académica.

Para dar respuesta a la pregunta que se plantea como el problema de investigación: *¿En aquellos colegios que reciben la subvención por desempeño de excelencia, sus directores(as) ejercen o tienen conductas asociadas al Liderazgo Transformacional?*

*Más específicamente, ¿puede decirse que el tener un desempeño de excelencia está asociado a la práctica del Liderazgo Transformacional por el director(a) a cargo?*

De acuerdo a todos los análisis realizados a las diferentes dimensiones del liderazgo transformacional, a saber: Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual, Motivación Inspiracional, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada, Tolerancia Sicológica, Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción, se concluye que para las dimensiones Influencia Idealizada Atribuida, Motivación Inspiracional, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada, Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción, los docentes de los tres colegios en estudio, perciben que sus directores(as), desarrollan en forma muy frecuente o a menudo los comportamientos típicos asociados a estas dimensiones del liderazgo transformacional.

Algo distinto se puede observar en las dimensiones, Tolerancia Sicológica e Influencia Idealizada Conductual, en las cuales la directora del colegio Monte de Asís es percibida como una líder que sólo a veces desarrolla las conductas asociadas a estas dimensiones en comparación con los otros dos directores(as) que las desarrollan en forma habitual, mostrando conductas más bien impositivas que persuasivas, manifestándose reacia a recibir críticas y tener poca capacidad de mantener el sentido del humor ante situaciones adversas. Esto último, según Bass es fundamental para el liderazgo pedagógico.

- Por otra parte y como una forma de responder al objetivo 2.2 : *Identificar como se expresan conductualmente las dimensiones del Liderazgo*

*Transformacional (Influencia idealizada atribuida, influencia idealizada conductual, motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, tolerancia psicológica, satisfacción, efectividad y esfuerzo extra) en el desarrollo de las conductas de los directores(as) estudiados(as) y como varían para cada caso.*

Al analizar las diferentes dimensiones del liderazgo transformacional y como estas se expresan en las conductas adoptadas por los directores(as) en estudio se puede establecer que en el caso de la dimensión Influencia Idealizada Atribuida, los tres directores(as) estudiados son percibidos por sus docentes como directivos que desarrollan conductas asociadas a ésta dimensión en forma frecuente o a menudo lo que significa que son percibidos como directivos carismáticos, capaces de ser profesionales dignos de ser imitados(as).

Para el caso de la dimensión Influencia Idealizada Conductual, la percepción de los docentes varían de un colegio a otro, mientras que los directores(as) de los colegios El Sembrador y Compañía de María son percibidos como directivos que presentan conductas asociadas a ella en forma frecuente, la directora del colegio Monte de Asís es percibida que sólo a veces es capaz de inspirar respeto y propiciar una convivencia saludable y estimulante dentro de su institución.

En cuanto a la dimensión Motivación por Inspiración ésta es una de las más valoradas por los docentes que participaron en el estudio, los tres directivos muestran conductas asociadas a ella en un alto porcentaje lo que demuestra que

los tres son percibidos como líderes que tienen altas expectativas en el trabajo que se desarrolla al interior de sus establecimientos educacionales.

Al analizar la dimensión Estimulación Intelectual se aprecia que las conductas asociadas a ella son realizadas en forma frecuente por todos los directores(as) estudiados aunque la directora del colegio Monte de Asís sólo a veces es capaz de tomar en cuenta las decisiones de sus docentes y evitar la crítica pública.

Para la dimensión Consideración Individualizada, si bien en promedio los tres directores(as) presentan conductas relacionadas con ella en forma frecuente, al igual que en la dimensión anterior la directora del colegio Monte de Asís muestra conductas que se realizan con menos frecuencia en comparación a los otros dos directores(as) en estudio, a saber: conocer las necesidades de sus docentes, ser empática y reforzar las debilidades de estos.

En la dimensión Tolerancia Sicológica, dos de los tres directores en estudio realizan las conductas asociadas en ella en forma habitual.

Las conductas asociadas a las dimensiones: efectividad, Satisfacción y Esfuerzo Extra, los tres directores(as) estudiados son percibidos por sus docentes como directivos que desarrollan con frecuencia los rasgos asociados a ellos, lo que demuestra que son capaces de propiciar en sus establecimientos un buen clima laboral ,favoreciendo entre sus docentes un esfuerzo extra por alcanzar los objetivos institucionales y personales.

En conclusión, si promediamos los valores dados para las dimensiones del liderazgo transformacional y las comparamos con el promedio de las dimensiones del liderazgo transaccional se infiere que el desarrollo de conductas asociadas al liderazgo transformacional se percibe en forma más habitual que las conductas asociadas al liderazgo transaccional en el comportamiento de los tres directores estudiados. Que estas conductas no están presente con la misma frecuencia en todas las dimensiones estudiadas de ambos liderazgos, esto se debería a ciertas circunstancias tales como que la directora que ejerce más conductas del liderazgo transaccional es a la vez la sostenedora del colegio que dirige lo que no ocurre con los otros dos directores(as), por lo cual ella administra los recursos de su colegio y puede determinar premios o recompensas a sus docentes.

- En cuanto al objetivo 2.3, a saber: *Independientemente de la variación de las dimensiones dentro del estilo exhibidos por los directores(as), estudiar la relación de factores demográficos y laborales en su relación con la condición de excelencia del establecimiento.*

En primer lugar, en lo referente a la primera variable, años de experiencia como director(a), en general no se aprecia que esta variable, sea diferente para cada director(a) en todas las dimensiones relacionadas con los distintos tipos de Liderazgo (Transformacional, transaccional y laissez-faire), sin embargo, es posible identificar las siguientes diferencias, que un estudio más sofisticado podría examinar en cuanto a si son estadísticamente significativas:



- En la dimensión Influencia Idealizada Conductual, la directora que posee más experiencia en el cargo, es percibida como la que es mayormente capaz de crear un ambiente agradable de trabajo, mientras que la directora con menos años de experiencia, es percibida como que sólo “A veces” es capaz de ello, lo que podría conjeturarse que el carisma se perfecciona con los años.
- En la dimensión Tolerancia Sicológica la directora con menos años de experiencia, es percibida por sus docentes, como la directora que sólo “A veces” es capaz de mantener el buen humor en las situaciones duras. Sin embargo, en esta dimensión no es la directora con mayor años de experiencia, la que es percibida con el mayor valor promedio en esta dimensión, aún sí es frecuente que lo haga.
- En la dimensión relacionada con el Liderazgo Transaccional, recompensa contingente, la directora con menos años de experiencia es percibida, como la directora que “A menudo”, recompensa a sus docentes con premios o recompensas cuando cumplen con los estándares establecidos., mientras que los otros dos directores(as), son percibidos como que sólo “A veces”, lo hacen.
- En la dimensión dirección por excepción activa, tanto la directora con mayor experiencia, como la de menos experiencia, son percibidas como que realizan en forma frecuente las conductas asociadas a esta dimensión.

- En las demás dimensiones no se aprecia diferencias significativas en uno u otro director(a), como para señalar o concluir que mientras más o menos años de experiencia en el cargo de director(a), influya en los comportamientos relacionados con las demás dimensiones relacionadas con los distintos tipos de liderazgo ya mencionados, pudiéndose establecer una relación directa entre años de experiencia en el cargo de cada director(a) y las siguientes dimensiones del liderazgo transformacional: Influencia Idealizada (atribuida y conductual); Estimulación Intelectual y Consideración Individualizada y una relación no directa para las demás dimensiones.

Al estudiar la variable género de los directores(as) estudiados, se puede concluir que en la mayoría de las dimensiones pertenecientes a los distintos tipos de liderazgo (transformacional, transaccional y laissez-faire), no se aprecian diferencias significativas entre las directoras y el director estudiado. Sólo se observan diferencias en las siguientes dimensiones, a saber:

- En la dimensión tolerancia psicológica se aprecia que el director es percibido por sus docentes, como que prácticamente “siempre”, mantiene el buen humor en las situaciones difíciles, en cambio las directoras, son percibidas como que adoptan esta actitud “A menudo” y en la segunda de ellas sólo “A veces”, lo que indicaría que el género influye en el humor de los directores.
- En la dimensión Dirección por excepción activa, el director es percibido, por sus docentes prácticamente como que “rara vez”

desarrolla las conductas asociadas a esta dimensión, mientras, que las directoras son percibidas por sus docentes como líderes que desarrollan esta dimensión en forma más frecuente, esto es interpretado como que las directoras están constantemente monitoreando que las tareas se cumplan tal como fueron planeadas, mientras que el director tiene una actitud más pasiva.

En la variable que mide el tiempo que los directores(as) llevan trabajando con sus docentes, se puede observar que, al igual que en las variables anteriores no se aprecian diferencias notables en los diferentes tipos de liderazgo. Se llega a concluir entonces, que:

- En la dimensión Influencia Idealizada Conductual, la directora que lleva trabajando menos años con sus docentes, es percibida como que sólo “A veces”, realiza las conductas asociadas a esta dimensión. En cambio, los dos otros dos directores(as) son percibidos(as) por sus docentes como líderes, que en forma habitual son capaces de inspirar respeto, mostrando un comportamiento con un alto nivel ético, moral y profesional, propiciando relaciones de convivencia saludables y estimulantes.
- En la dimensión Tolerancia Sicológica, la directora que lleva menos años trabajando junto a su grupo de docentes, es percibida con una menor capacidad para mantener el humor en los momentos duros.

- En la dimensión asociada al liderazgo Transaccional, recompensa contingente, la directora que lleva menos años junto a su grupo de profesores, es percibida como la que desarrolla conductas asociadas a esta dimensión en forma frecuente, mientras que los directores(as) que llevan más años junto a su grupo docente, desarrollan esta dimensión en forma menos frecuente.
- En la dimensión Dirección por excepción activa, las directoras tanto con más como menos años junto a su cuerpo docente son percibidas como que “A menudo”, desarrollan las conductas asociadas a esta dimensión, en cambio el otro director lo desarrolla “Sólo a veces”.

En síntesis, se puede observar que en los tres colegios estudiados, sus directores(as), presentan en forma frecuente las conductas asociadas al Liderazgo Transformacional, estableciéndose una relación directa entre este tipo de liderazgo y la eficacia escolar, entendiéndose ésta como la capacidad que poseen los establecimientos educacionales de alcanzar buenos resultados en las mediciones externas específicamente el SIMCE y su superación año a año.

Asimismo, se puede establecer que en los tres colegios estudiados, sus directores(as), presentan también conductas relacionadas con el liderazgo transaccional, pero no se percibe que desarrollen conductas del liderazgo Laissez- Faire, lo que demuestra que los tres directores(as) estudiados, se muestran como líderes dentro de sus respectivos establecimientos, desarrollando un tipo de liderazgo que propicia, la efectividad, la satisfacción y el esfuerzo extra entre sus docentes.

Esto avala lo expresado por Arzola y Vizcarra (2002), a saber:

Una de las propuestas de mejora en los centros [educacionales] debería ir en la línea de asumir también por parte de los directores que entre sus responsabilidades está el animar, entusiasmar, trabajar la satisfacción propia del profesorado, y no solamente preocuparse porque las cosas se hagan y el centro funcione lo mejor posible dentro de los parámetros previstos. Es lo que se propone desde el liderazgo, establecer en este sentido una **relación cercana director-profesor**. El directivo debe saber qué sucede de la puerta de la sala de clases hacia dentro (p. 166).

Finalmente, algunas consideraciones y sugerencias para futuros proyectos que estudien temas relacionados con esta tesis llevan a señalar, en primer lugar, que sería aconsejable realizar un estudio experimental donde se comparen los tipos de liderazgo entre colegios que tengan la Subvención de Excelencia Académica con establecimientos que no lo tengan y poder establecer si el Liderazgo Transformacional, está presente y en que medida en estos últimos establecimientos, con la finalidad de sustentar en mayor medida las conclusiones del presente trabajo y establecer un programa de perfeccionamiento directivo que permita el desarrollo del liderazgo en ellos, en esta misma dirección y habiendo establecido algunas de las bondades del liderazgo directivo, especialmente en lo referente a que nuestras escuelas logren buenos desempeños, es interesante y de justicia establecer si en los establecimientos que aún no son reconocidos oficialmente como

escuelas de buen desempeño, por no alcanzar los estándares necesarios para ello, está presente o no el liderazgo en sus directores y directoras, y contribuir de este modo a la tan anhelada equidad en nuestros colegios posibilitando a cada estudiante, desarrollar todas sus capacidades y habilidades, permitiendo la democratización de nuestro sistema educativo lo que a su vez se traduce en la posibilidad que nuestros jóvenes crezcan y se desarrollen en igualdad de condiciones.

\*\*\*\*

**BIBLIOGRAFÍA**

- 1.- Arzola, S & Vizcarra,R (2002). Gestionar la calidad Educativa: Liderar El Cambio. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 31. Diciembre*, 138-185.
- 2.- BASS BERNARD, AVOLIO BRUCE (2000). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Segunda Edición, Editorial Mind Garden, Redwood City, California USA.
- 3.- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: editorial La Muralla.
- 4.- Kotter, P.J. (1992). *Una fuerza para el cambio: en que se diferencian liderazgo y dirección*. Madrid: editorial Díaz de Santos.
- 5.- Larraín, T. & Pizarro, A. (2002). “Por una gestión escolar orientada a resultados de calidad”. *Revista de Educación, Vol. 298. Septiembre*, 2-7
- 6.- Lavín, S. (2002). Transitando desde la gestión de un ‘establecimiento’ a la gestión de un ‘centro de desarrollo educativo’. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 31. Diciembre*, 186-202
- 7.- López, E. (2001). ¿Liderazgo carismático en las organizaciones? Elementos para una reflexión sobre el cambio en las relaciones intraorganizacionales. *Revista de Psicología Social, Vol. 16.Enero*. 97-115
- 8.- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal*. Ediciones UCSH. Santiago, Chile.

9.- Ministerio de Educación ( 2005) . *Marco para la buena dirección. Estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño.* Santiago de Chile.

10.-Revista de Educación, *Apuntes de la reforma, Directores y directoras: Camino a la profesionalización.* edición nº 298,p. 15-21,sep 2002. MINEDUC.Chile.

11.- Schiefelbein, E., Corvalán, A., Peruzzi, S., Heikkinene I. & Asuman, I. (1995). Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994. *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.* UNESCO. 3-51

12.- Undurraga, G., Astudillo, E. & Miranda C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: Una mirada desde la formación docente y la gestión. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 31. Diciembre, 94-117*

13.- Vega, C. & Zavala, G (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno.* Memoria para optar al título de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

14.- Weinstein, J. ( 2002) . Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 31. diciembre, 50-71*



## Paginas web:

1.- Bolívar, A. (28 al 31 de Marzo 2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar [Versión electrónica]. *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Departamento de Educación de la universidad de Córdoba. Publicado en Actas del Congreso, 95-130.

<http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/DOELiderazgo.doc>

2.- Bolívar (1997) Liderazgo, mejora y centros educativos [Versión electrónica]. *En A. Medina (coord). El liderazgo en educación*. Madrid: UNED. Trabajo presentado en la VII reunión del grupo ADEME.(asociación para el desarrollo y mejora de la escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. 25-46.

<http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar4/Bolivar4.pdf>

3.- Garay, S. y 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*, 4(4e), pp. 39-64.

<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).

4.-Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental [Versión electrónica]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en educación*, 4 (4e) 1-10.

<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art.pdf>.

5.-Ministerio de Educación (2004). ¿Quién dijo que no se puede?.

Escuelas efectivas en sectores de pobreza [Versión electrónica].

UNICEF. Gobierno de Chile.

[http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuelas%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuelas%20efectivas.pdf)

6.- Ministerio de Educación (2007). SNED 2006/2007. Hacia la

excelencia académica [Versión electrónica]. Gobierno de Chile.

[http://w3app.mineduc.cl/mineduc/sned/documentos/tecnicos/folleto\\_sned\\_2007.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/sned/documentos/tecnicos/folleto_sned_2007.pdf)

7.- Mizala, A. & Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena [Versión electrónica]. Cuaderno economía. Vol 39.

ISSN 0717-6821

8.- Mizala, A. & Romaguera, P. (2005). Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana y el SNED en Chile [Versión electrónica]. PREAL

[http://www.preal.cl/archivos/bajar.asp?carpeta=PREALPUBLICACIONES\libros&archivo=01\\_MIZALA\(2\):pdf](http://www.preal.cl/archivos/bajar.asp?carpeta=PREALPUBLICACIONES\libros&archivo=01_MIZALA(2):pdf)

9.-Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior.. *Revista PRELAC*, N° 1 año 1 julio 2005

[http://www.lasalle.edu.mx/diplo\\_inst\\_las/docs\\_diplo/2domodulo/liderazgo\\_docente.pdf](http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/liderazgo_docente.pdf)

10.- Thieme,C. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile*. Tesis doctoral para optar al título de doctor en economía. Departamento de Economía de la empresa, universidad Autónoma de Barcelona, Balletera, España.  
[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf)

**ANEXO I****UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO****CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO**

**Estimado profesor(a):** El presente Cuestionario tiene como finalidad conocer el tipo de liderazgo ejercido por su Director(a).

No existen respuestas erróneas o equivocadas.

Las respuestas son totalmente anónimas y su análisis no implicará en modo alguno identificación de personas o establecimiento.

Le agradecemos de antemano su tiempo y dedicación para responderlo.

Le rogamos una vez respondidas las preguntas, guarde el cuestionario en el sobre correspondiente, lo selle y lo entregue a su Director. Pasaremos personalmente a retirarlo.

Alumna aspirante a Magíster: Roxana Palma Hidalgo.  
Profesor guía: Ernesto Toro B.

**¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

**CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO**

(Versión adaptada, del cuestionario MLQ 5X CORTO, de B. Bass, 2000 Forma Docente)

Establecimiento en que es Profesor(a): \_\_\_\_\_

Dependencia: Municipal  Partic. Subvencionado  Particular  Otro Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_ Nivel en que imparte  
clases:

Año de ingreso al establecimiento \_\_\_\_\_ Pre-escolar

Sexo: M  F  BásicaEdad: 35 años o menos  MediaEntre 36 y 45 años Entre 46 y 55 años 56 años o más 

Fecha en que se responde este cuestionario: Día \_\_\_\_ Mes \_\_\_\_ Año 2007

**INTRODUCCION:** *Este cuestionario intenta que usted pueda describir el estilo de liderazgo, de su director(a), tal como usted lo percibe.**Esta información es completamente anónima y confidencial; sólo será utilizada para el estudio para la cual fue realizada. A continuación, usted encontrará 48 afirmaciones descriptivas del trabajo de directores y directoras. Juzgue, por favor, cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta al liderazgo ejercido por su Director(a). Le agradecemos, responder todos los ítems para no perjudicar la validez y confiabilidad del cuestionario. Para sus respuestas, use la siguiente escala de frecuencias, marcando la categoría correspondiente con una cruz (x).***1 = Nunca o rara vez : no lo hace o lo hace muy a lo lejos****2 = A veces : lo hace, pero no muy frecuentemente****3 = A menudo. lo hace, con frecuencia aunque no siempre****4 = Siempre o casi siempre : es un comportamiento típico**

	<b>Responda, por favor, todas las afirmaciones siguientes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Me aclara cuando, como y que debo hacer para lograr las metas institucionales.				
2	Toma en cuenta mis opiniones				
3	Toma medidas correctivas cuando no se cumplen los objetivos.				
4	Supervisa periódicamente que tenga mi trabajo al día (llenado de libro, registro de notas, etc.)				
5	Es difícil encontrarlo(a) en su oficina.				
6	Es más bien persuasivo (a), que impositivo(a)				
7	Le cuesta tomar decisiones.				

8	Evita criticar públicamente el proceder de cualquier docente.				
9	Mira con optimismo el futuro de la Unidad Educativa.				
10	Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(la)				
11	Me ofrece recompensas o premios a cambio del cumplimiento de una tarea o meta.				
12	Evalúa mi trabajo, sólo cuando cometo un error.				
13	Está constantemente actualizándose.				
14	Acepta y recibe críticas y sugerencias de su equipo docente.				
15	Conoce mis necesidades y trata de satisfacerlas.				
16	Se muestra satisfecho(a) cuando cumplo con una tarea dada.				
17	Su presencia se hace evidente, sólo en los momentos críticos.				
18	Tengo confianza, en las decisiones que toma.				
19	Es deferente en su trato, siendo empático(a) y asertivo(a)				
20	Toma decisiones, sólo en los momentos de gran dificultad.				
21	Es un modelo a seguir.				
22	Me pide periódicamente reportes de mi trabajo.				
23	Es imparcial en sus apreciaciones.				
24	Revisa mis planificaciones constantemente.				
25	Escucho con atención, cuando se dirige a mí.				
26	Me motiva a seguir perfeccionándome.				
27	Monitorea constantemente el rendimiento de mis alumnos(as).				
28	Muestra un desconocimiento del trabajo docente.				
29	Me comunica oportuna y personalmente, las informaciones y decisiones emanadas de Dirección.				
30	Pide ayuda para resolver conflictos emergentes de la Unidad Educativa.				
31	Refuerza mis fortalezas y me ayuda a superar mis debilidades.				
32	En los consejos de profesores se tratan temas propuestos tanto por él/ella, como por los(as) docentes del establecimiento.				
33	Le cuesta involucrarse en el trabajo docente.				
34	Es capaz de realizar grandes sacrificios por su equipo docente.				
35	Me premia cuando cumplo.				
36	Me señala el camino para alcanzar las metas.				
37	Logra alcanzar los objetivos propuestos.				
38	Me es grato trabajar con él(la)				
39	Es capaz de propiciar que el cuerpo docente cumpla más allá de lo esperado.				
40	Es efectivo(a), al momento de motivar al cuerpo docente, a realizar una tarea o meta en conjunto.				
41	Propicia una buena convivencia escolar.				
42	Aumenta mis ansias de trabajar en forma más eficaz, aunque esto depare un esfuerzo extra.				
43	Es efectivo(a), al momento de identificar las necesidades del cuerpo docente.				
44	Logra contar con su cuerpo docente, cada vez que hay un				

	trabajo extra.				
45	La unidad Educativa obtiene, buenos resultados en las pruebas de medición externas.				
46	Por lo general está de buen humor				
47	Mantiene la calma en las situaciones conflictivas.				
48	En todas las situaciones aporta con un poco de humor.				

**ANEXO II****CUESTIONARIO POR DIMENSIONES**

Distribución de los distintos ítems en función de las diferentes dimensiones que caracterizan el liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire.

**INFLUENCIA IDEALIZADA ATRIBUIDA**

10	Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(la)
18	Tengo confianza, en las decisiones que toma.
21	Es un modelo a seguir.
25	Escucho con atención, cuando se dirige a mí.

**INFLUENCIA IDEALIZADA CONDUCTUAL**

6	Es más bien persuasivo (a), que impositivo(a)
14	Acepta y recibe críticas y sugerencias de su equipo docente.
23	Es imparcial en sus apreciaciones.
34.	Es capaz de realizar grandes sacrificios por su equipo docente.

**MOTIVACIÓN POR INSPIRACIÓN.**

9	Mira con optimismo el futuro de la Unidad Educativa.
13	Está constantemente actualizándose.
26	Me motiva a seguir perfeccionándome.
36	Me señala el camino para alcanzar las metas.

**ESTIMULACIÓN INTELECTUAL**

2	Toma en cuenta mis opiniones
8	Evita criticar públicamente el proceder de cualquier docente.
30	Pide ayuda para resolver conflictos emergentes de la Unidad Educativa.
32	En los consejos de profesores se tratan temas propuestos tanto por él/ella, como por los(as) docentes del establecimiento.



## CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA

15	Conoce mis necesidades y trata de satisfacerlas.
19	Es deferente en su trato, siendo empático(a) y asertivo(a)
29	Me comunica oportuna y personalmente, las informaciones y decisiones emanadas de Dirección.
31	Refuerza mis fortalezas y me ayuda a superar mis debilidades.

## TOLERANCIA SICOLÓGICA

46	Por lo general está de buen humor
47	Mantiene la calma en las situaciones conflictivas.
48	En todas las situaciones aporta con un poco de humor.

## RECOMPENSA CONTINGENTE

1	Me aclara cuando, como y que debo hacer para lograr las metas institucionales.
11	Me ofrece recompensas o premios a cambio del cumplimiento de una tarea o meta.
16	Se muestra satisfecho(a) cuando cumplo con una tarea dada.
35	Me premia cuando cumplo.

## DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN ACTIVA

4	Supervisa periódicamente que tenga mi trabajo al día (llenado de libro, registro de notas, etc.)
22	Me pide periódicamente reportes de mi trabajo.
24	Revisa mis planificaciones constantemente.
27	Monitorea constantemente el rendimiento de mis alumnos(as).

## DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN PASIVA

3	Toma medidas correctivas cuando no se cumplen los objetivos.
12	Evalúa mi trabajo, sólo cuando cometo un error.
17	Su presencia se hace evidente, sólo en los momentos críticos.
20	Toma decisiones, sólo en los momentos de gran dificultad.

## LAISSEZ- FAIRE

5	Es difícil encontrarlo(a) en su oficina.
7	Le cuesta tomar decisiones.
28	Muestra un desconocimiento del trabajo docente.
33	Le cuesta involucrarse en el trabajo docente.

## EFECTIVIDAD

37	Logra alcanzar los objetivos propuestos.
40	Es efectivo(a), al momento de motivar al cuerpo docente, a realizar una tarea o meta en conjunto.
43	Es efectivo(a), al momento de identificar las necesidades del cuerpo docente.
45	La unidad Educativa obtiene, buenos resultados en las pruebas de medición externas.

## SATISFACCIÓN

38	Me es grato trabajar con él(la)
41	Propicia una buena convivencia escolar.

## ESFUERZO EXTRA

39	Es capaz de propiciar que el cuerpo docente cumpla más allá de lo esperado.
42	Aumenta mis ansias de trabajar en forma más eficaz, aunque esto depare un esfuerzo extra.
44	Logra contar con su cuerpo docente, cada vez que hay un trabajo extra.