

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

**DEUSTUKO UNIBERTSITATEA**



**PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN.**

**INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

Investigación presentada por la Hna. Gloria García Tabilo.

**Dirigida por la Dra. María Visitación Pereda Herrero.**

Deusto-Bilbao, Septiembre de 2015.



LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA MEJORA EN  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
El caso de los colegios Providencia de Chile.



Gloria García Tabilo  
Hermana de la Providencia.  
Septiembre 2015.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO – DEUSTUKO UNIBERTSITATEA

PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA



A todos los niños, niñas y jóvenes que se educan en los colegios Providencia de Chile.

*“Algunas personas quieren que algo ocurra,  
otras sueñan con que pasara,  
otras hacen que suceda”  
(Michael Jordan-basquetbolista)*



“Poco a poco se forman las obras de Dios”  
Sierva de Dios Bernarda Morin.

“Humildad, simplicidad y caridad...sobre todo caridad”  
Beata Emilia Gamelin.

Con estas palabras de nuestras fundadoras quisiera agradecer en primer lugar a Dios, nuestro Padre, por el regalo que me hizo al permitirme realizar este trabajo de investigación en la congregación Hermanas de la Providencia, a la que pertenezco y amo.

Una vez concluido el proceso de esta tesis doctoral, siento en mi corazón una gratitud profunda hacia la persona que estuvo apoyándome en todo momento, incluso en aquellos donde ya no veía la posibilidad de avanzar. Ahí, estimulándome y animándome siempre estuvo la doctora María Visitación Pereda Herrero, mi directora de tesis, que tuvo la paciencia y la preocupación constante de que este proyecto llegara a buen fin. Querida Visi, me comprometes eternamente con mi gratitud, cariño y oraciones por tu entrega desinteresada, por tus gestos de bondad, por tus orientaciones, por tu tremenda responsabilidad de ayudarme a salir con esta investigación, por tus aportes siempre tan acertados, por tu calidez humana, por tu belleza interior de persona abnegada y comprometida con los demás ¡Muchas gracias!

No puedo dejar pasar este momento sin agradecer profundamente también a la impulsora de esta investigación, Hna. María Angélica Alvear, que en su período como superiora provincial junto a su Consejo, me instó a iniciarme en este desafío confiando en mi persona. Siempre estuvo presente con sus palabras de ánimo y oraciones con los pequeños niños y niñas del Hogar San Vicente de Paul, de Limache, misión donde se encuentra sirviendo actualmente ¡Gracias Hna. María Angélica!

Finalmente a todas las hermanas y docentes de los centros providencia que creyeron en este proyecto, a mi familia y amigos que me apoyaron durante el proceso, tanto con su participación como con sus palabras de ánimo y oraciones. Dios les bendiga.





La presente tesis doctoral está centrada en la investigación realizada al interior de los colegios Providencia de Chile. La autora, religiosa de la Providencia y directora, durante los últimos trece años, en tres de estos centros, pretende investigar sobre la incidencia de los equipos directivos en los resultados de los estudiantes de dichos colegios.

El tema central es el liderazgo directivo de los centros en vías a una mejora de los aprendizajes, comparando sus resultados con los de diferentes autores que realizaron el mismo trabajo con anterioridad. Está basado en las investigaciones de los estudiantes de Chile, en situación de vulnerabilidad.

La intención final es aportar una reflexión interna de los estilos de liderazgo directivo en los once centros providencia y en lo posible, encontrar estrategias que permitan el cambio y la mejora de la función directiva en pos de los aprendizajes de los estudiantes, desde un proyecto educativo católico que, en Chile, tiene ya más de 160 años. Precisamente, por ser colegios de Iglesia confesional, católicos, se busca la excelencia en igualdad de condiciones, asumiendo para ello que las Hermanas de la Providencia están llamadas a atender a los más pobres y vulnerables de la sociedad, desde un compromiso con la educación y formación de los niños, niñas y jóvenes que se forman en estos centros.

**Palabras Clave:** liderazgo educativo, liderazgo directivo, funciones directivas, aprendizajes de calidad.



<b>Contenidos</b>	<b>Página</b>
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: Dirección y liderazgo	23
1.1 Dirección, liderazgo y motivación	25
1.2 Dirigir y/o liderar	28
1.3 Diferentes aproximaciones conceptuales al liderazgo	31
1.3.1 El liderazgo desde las emociones	31
1.3.2 El liderazgo sostenible	34
1.3.3 Estilos de liderazgos de Bass	37
1.3.3.1 Liderazgo Laissez Faire	37
1.3.3.2 Liderazgo transaccional	38
1.3.3.3 Liderazgo transformacional	39
1.3.4 Liderazgo instruccional	45
1.3.5 Liderazgo distribuido	49
1.4 El liderazgo Educativo en Chile	56
1.5 Del Proyecto Educativo Providencia al Proyecto Educativo Institucional	63
CAPITULO II: Funciones Directivas	69
2.1 Funciones	71
2.1.1 ¿Qué son las funciones?	71
2.1.2 Liderazgo educativo ¿una función?	71
2.1.3 Pero ¿Cómo definir las funciones directivas?	77
2.1.4 Las motivaciones en la función directiva	82
2.1.5 Mejoramiento de las funciones directivas en Chile	84
2.1.6 Empoderamiento o empowerment	92
2.1.7 A modo de meta-análisis	95

CAPITULO III: Metodología	102
3.1 Presentación de los Centros Educativos Providencia de Chile y su evolución	104
3.1.1 Origen de las escuelas atendidas por las Hermanas de la Providencia	104
3.1.2 Escuelas Providencia en Chile	105
3.2 Pruebas de medición nacional y resultados Providencia	110
3.2.1 Resultados SIMCE y PSU	111
3.3 Formulación de hipótesis	119
3.4 Aplicación de instrumentos	120
3.4.1 Aplicación cuestionario proyecto REMOANDI. Población y muestra	121
3.4.1.1 Principales dificultades	127
3.4.2 Grupos de discusión	128
3.4.2.1 Principales dificultades	129
3.4.3 Cuestionario multifactorial de Bernard Bass	130
3.4.3.1 Principales dificultades	130
CAPITULO IV: Análisis de resultados	133
4.1 Análisis descriptivo: Proyecto REMOANDI	133
4.1.1 Datos personales	133
4.1.2 Experiencia docente y directiva	134
4.1.3 Formación para el desempeño del cargo directivo	135
4.1.4 Motivaciones de los directivos para el ejercicio de las funciones directivas	136
4.1.5 Representaciones de liderazgo ideal	141
4.2 Análisis de relación entre variables	143
4.2.1 Análisis de correlaciones	150

4.3 Análisis descriptivo: cuestionario multifactorial de Bernard Bass	152	ix
4.3.1 Características de la población estudiada	152	
4.3.2 Titulación, experiencia docente	156	
4.3.3 Cargo y experiencia en el cargo	158	
4.3.4 Propiedades métricas del instrumento	160	
4.3.4.1 Consistencia interna	160	
4.3.4.2 Validez de constructo	161	
4.3.5 Perfiles generales y según establecimiento	162	
4.3.5.1 Correlaciones	169	
4.3.6 Estilos de liderazgo y rendimiento de los estudiantes	170	
CAPITULO V: Conclusiones	173	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184	
ANEXOS	196	
Anexo I Carta Motivacional	197	
Anexo II Cuestionario Proyecto REMOANDI	198	
Anexo III Cuestionario Multifactorial Bass	211	
Anexo IV Tabla N° 35 Medias indicadores según colegios	217	
Anexo V Tabla N° 36 Ranking para cada indicador según colegio	219	
Anexo VI Tabla N° 38 Jerarquización media de los indicadores	221	

## INDICE DE TABLAS

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
Tabla N° 1: Fases del liderazgo tradicional al distribuido	55
Tabla N° 2: Funciones Proyecto REMOANDI	76
Tabla N° 3: Resultados PSU (Promedio LC-MT) Colegios Providencia 211-2014	112
Tabla N° 4: Resultados SIMCE Cuarto Básico Colegios Providencia año 2014	115
Tabla N° 5: Histórico SIMCE segundo Medio 2008-2012 colegio N° 1	116
Tabla N° 6: Proyección Puntajes SIMCE-PSU años 2010-2014	116
Tabla N° 7: Distribución del cuestionario REMOANDI	122
Tabla N° 8: Dimensiones del cuestionario REMOANDI	125
Tabla N° 9: Características del líder ideal	126
Tabla N° 10: Cargos para conformar Equipos Directivos Providencia	127
Tabla N° 11: Distribución del cuestionario Multifactorial de Bernard Bass	130
Tabla N° 12: Motivaciones que animan a los directivos para aceptar el cargo	140
Tabla N° 13: Características del liderazgo ideal.	142
Tabla N° 14: Grado de motivación para repetir el cargo	144
Tabla N° 15: Tabla de contingencia niveles de laissez faire y género	146
Tabla N° 16: Relación entre liderazgo transformacional y formación para el cargo.	147
Tabla N° 17: Niveles estilo transformacional y consideraciones acerca de su formación para el ejercicio del cargo que desempeña.	148
Tabla N° 18: Correlaciones no significativas	150
Tabla N° 19: Correlaciones significativas	151
Tabla N° 20: Correlaciones de mediciones entre sí.	151
Tabla N° 21: Establecimientos educativos estudiados.	153

Tabla N° 22: Tipo de alumnado.	153	xi
Tabla N° 23: Edad del profesional.	154	
Tabla N° 23.1 Chi-cuadrado Edad del profesional y Colegio	154	
Tabla N° 24: Sexo del docente	155	
Tabla N° 24.1: Chi-cuadrado Colegio y sexo del profesional	155	
Tabla N° 25: Dedicación:	155	
Tabla N° 25.1: Chi-cuadrado Colegio y Dedicación del profesional	156	
Tabla N° 26: Titulación del docente:	156	
Tabla N° 26.1: Chi-cuadrado Colegio y Titulación del docente.	157	
Tabla N° 27: Experiencia docente.	157	
Tabla N° 27.1: Chi-cuadrado Colegio y Experiencia docente.	158	
Tabla N° 28: Cargo del docente	158	
Tabla N° 29: Experiencia en el cargo.	159	
Tabla N° 29.1: Chi-cuadrado Colegio y experiencia docente.	159	
Tabla N° 30: Confiabilidad del instrumento:	160	
Tabla N° 30.1: Confiabilidad de las sub escalas	160	
Tabla N° 31: KMO y test de esfericidad de Bartlett	161	
Tabla N° 32: Puntuaciones tipos de liderazgo para el total de los establecimientos educativos.	163	
Tabla N° 33: Puntuaciones tipos de liderazgo para los 11 establecimientos educativos.	164	
Tabla N° 33.1: Puntuaciones tipos de liderazgo para los 11 establecimientos educativos-color.	165	
Tabla N° 34: Anova	166	
Tabla N° 37: Coeficiente de concordancia de Kendall	168	
Tabla N° 39: Correlaciones entre los estilos de liderazgo.	169	
Tabla N° 40: Correlaciones entre los estilos de liderazgo a nivel establecimiento	170	

Tabla N° 41: Correlaciones entre estilos de liderazgo y pruebas SIMCE y PSU 2013-2014.	171	xii
Tabla N° 42: Correlaciones (Spearman) entre estilos de liderazgo y pruebas SIMCE y PSU 2013-2014.	172	



## INDICE DE FIGURAS

xiii

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
Figura N° 1: Características evolutivas de las funciones.	74
Figura N° 2: Conducta directiva exitosa.	82
Figura N° 3: Teoría de McClelland.	83
Figura N° 4: Tendencias promedios PSU centros providencia años 2011-2014.	113
Figura N° 5: SIMCE 2014 Cuartos básicos colegios providencia.	115
Figura N° 6: Cargos considerados individualmente para conformar los Equipos Directivos Providencia.	128
Figura N° 7: Necesidades de los equipos directivos providencia para impactar positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes.	129
Figura N° 8: Opinión de los miembros de los equipos directivos acerca de su formación para el ejercicio de la dirección.	136
Figura N° 9: Motivaciones de los directivos: prestar un servicio.	138
Figura N° 10: Motivación: innovar el propio centro.	138
Figura N° 11: Motivación: llevar a cabo un proyecto pedagógico.	139
Figura N° 12: Motivación por convencimiento de poder desempeñar bien el cargo.	139
Figura N° 13: Motivación inicial y estado civil de los directivos.	144
Figura N° 14: Relación liderazgo transformacional con formación para el cargo directivo.	149
Figura N° 15: Estilos de liderazgo directivo de los centros providencia.	162
Figura N° 16: Perfil global de los directores de los 11 centros educativos.	164



## INTRODUCCIÓN

Iniciar este proyecto, que constituye mi tesis doctoral, implica una profundización en el trabajo del día a día de los diferentes equipos directivos de los colegios Providencia de Chile, a los que me encuentro vinculada por más de treinta años, habiendo trabajado en ellos desde antes de ingresar a la Congregación Hermanas de la Providencia como docente, responsable de Pastoral y subdirectora. Los últimos trece años he ejercido como directora en algunos de ellos, cargo que asumo hasta hoy.

Analizar el desarrollo de las funciones y las competencias directivas será importante dentro del estudio e investigación entre los miembros de los equipos de liderazgo de estos centros, con el principal objetivo de ofrecer un punto de reflexión de la función directiva de cada centro Providencia y ayudar con ello a encontrar pasos concretos o herramientas que permitan una mejora en la calidad de la educación que repercute directamente en los estudiantes que forman parte de los mismos.

Aunque variadas investigaciones (McKinsey y Co., 2007; Leithwood, Day, Sammons, y Harris, 2006; Leithwood, 2009) han concluido que los equipos directivos o mejor, los directores de colegios, ejercen una fuerte influencia en los resultados académicos de los estudiantes, a través de la motivación a los docentes en un clima de armonía y gusto por el trabajo, no ha sido fácil determinar exactamente la calidad ni cuantificar esta influencia en los alumnos, precisamente porque se ve velada por el manto de una animación más bien indirecta frente a los estudiantes y porque existe una infinidad de caminos por los que podría darse esta incidencia.

Lo importante es darnos cuenta cómo los directivos son capaces de focalizar aquellas prácticas que realmente son influyentes en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y logren encaminarlos en la animación docente; a la vez que estos sean capaces de captar este liderazgo que los impulse y motive a una mejora en sus prácticas pedagógicas junto con sentirse reconocidos por sus líderes. Sabemos que un real mejoramiento de los centros exige cambios fundamentales en el diseño educativo y en el liderazgo educativo, así lo plantea también Elmore (2010), es más, ratifica la importancia de que se abra un cambio en los valores y normas en cuanto a la realidad de cómo conciben hoy los docentes y los directivos los objetivos de su trabajo pedagógico. Darnos cuenta de qué hacen los directivos y dónde están en el liderazgo educativo, teniendo la certeza de que son ellos los principales

impulsores de una educación de calidad ¿Cómo lo hacen? ¿Qué desafíos se plantean en la mejora educativa? ¿Cómo lo van a lograr?

El trabajo de esta tesis nos permite analizar los datos obtenidos desde la encuesta del proyecto REMOANDI (Proyecto “Representaciones, Motivaciones y Análisis de Necesidades de Formación de Directores y Directoras”, llevado a cabo en Bizkaia por un Equipo de Investigadores del ICE de la Universidad de Deusto y financiado por Gobierno Vasco. Pereda, Poblete y García Olalla, 2008)) aplicada a los miembros directivos de los once colegios providencia; se complementa con grupos de discusión con los diferentes miembros directivos, especialmente directores y jefes de unidad técnico pedagógica como también con la aplicación otro cuestionario basado en los estilos de liderazgo y su influencia en estos centros, tomado de Bernard Bass (Pascual, R, Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). Será importante preguntarnos por las funciones directivas que priorizan o minimizan los miembros de estos equipos en su trabajo diario, como a la vez destacar las competencias que se requieren para mantener un liderazgo efectivo y sostenible en el tiempo; al mismo tiempo investigar la satisfacción de los docentes con sus directivos y los resultados de los estudiantes, si estos se sienten más o menos motivados con sus equipos directivos y su influencia en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Dilucidando estas interrogantes y haciendo un esfuerzo para entrar en el proceso de cambio y mejora, se podría impulsar un estilo de liderazgo sostenible que permita una continuidad en el trabajo y una valoración de lo vivido con anterioridad. Desarrollar un estilo de liderazgo y dirección capaz de ayudar a trabajar en colaboración unos centros providencia con otros, con una administración centralizada y un perfeccionamiento de conjunto que apunte a la mejora de estos centros, basándonos principalmente en que las nuevas tendencias de liderazgo directivo apuntan al liderazgo distribuido en el sentido de la corresponsabilidad entre los miembros del centro.

En el año 2010, en que varios países de América Latina celebraron sus 200 años de Independencia y se unieron para buscar juntos caminos de equidad y calidad en la educación, tomamos el punto N° 3 de la declaración de Mar del Plata (Iberoamericana, 2010) que surgió de la reunión de los mandatarios de los países iberoamericanos y que nos invita a promover la universalidad de la educación pensando que es un derecho fundamental e inalienable, que debe ser protegido y garantizado para que así todas las personas que habitan las naciones se sientan involucradas en el proceso educativo desde un principio de igualdad de oportunidades

para todos, junto con propiciar el fortalecimiento de estrategias que permitan acceder a espacios de capacitación y formación continua. Podemos decir entonces que la educación y los aprendizajes significativos de los estudiantes son hoy en día una gran preocupación para la mayoría de las instituciones educativas y muy particularmente para los países iberoamericanos que aspiran a un desarrollo equitativo entre las naciones.

El promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje debería garantizar, de acuerdo a la declaración N° 20 del Mar del Plata (Iberoamericana, 2010), un ambiente escolar y un aprendizaje adecuado y seguro. Se pretende que los estudiantes disfruten de una educación de calidad que impacte en su vida personal y en su futuro desempeño profesional, para que puedan ser más felices, enfrentar la sociedad en la que están llamados a vivir con profesionalismo y entregar lo mejor de sí en forma solidaria y abierta a las necesidades de los demás. En resumidas cuentas, que cada niña y niño tenga la opción de desplegar su potencial intelectual, emocional, social y artístico para el disfrute de una vida plena; que nace de una clara incorporación, en su diario vivir, de una profunda educación en valores de acuerdo al proyecto educativo de cada centro - Declaración N° 15 de Mar del Plata (Iberoamericana, 2010).

Los equipos directivos de los centros educativos son clave cuando comenzamos a reflexionar en su implicancia en los aprendizajes de calidad de los estudiantes. Se reconoce internacionalmente en los directivos y en los docentes a los principales y más trascendentes responsables de una educación de calidad y excelencia, por lo que están llamados a asegurar la vigencia de este derecho que asiste a los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Hallinger, 1998).

Se dice que la educación en Chile, sin duda, ha progresado, a pesar de que todavía no muestra los niveles de excelencia que de ella se esperan. Al menos, así queda demostrado en las mediciones internacionales. Esto afecta al desarrollo del país y tiene una incidencia directa en la calidad de vida de todos los chilenos. Entonces comenzamos a buscar y ver cómo lo hacen los países más competitivos. Aquellos que tienen sistemas educativos de gran nivel, de alto desarrollo económico. Sin duda, estos modelos de excelencia, están en la óptica de muchos países, de muchas instituciones, de muchas empresas, de muchos establecimientos educacionales que desean tener una gestión y liderazgo directivo exitoso.

Como docentes, como directivos, como comunidad educativa también, queremos avanzar en la Gestión y Liderazgo Educacional, con un claro énfasis en la denominada Cultura Escolar. Queremos un clima académico orientado a la excelencia basado en un Proyecto Educativo que establezca altos estándares de desempeño, con profesores que motiven a sus alumnos, con directores de puertas abiertas, un colegio donde todos los alumnos y alumnas puedan aprender.

La autora de esta investigación lleva una larga trayectoria en los centros educativos Providencia de Chile y junto a otras hermanas de su comunidad religiosa buscan hacer de estas instituciones, como lo afirma el Proyecto Educativo Providencia, lugares de “encuentro y acogida, que procuran el crecimiento personal y comunitario en todos quienes la conforman” (PEP 2013: 9) para alcanzar metas de aprendizajes que realmente impacten en la vida de sus estudiantes. Así, comprometidas con este desafío, a través de este trabajo de investigación, quisieran buscar las causas o motivos que a lo largo de los años no han permitido que estos centros educativos destacasen por la calidad de la educación que en ellos se imparte con la intención de implementar metodologías o sistemas que permitan ver claros logros académicos desde una profunda satisfacción laboral docente y docente directiva y desde una profunda satisfacción de los padres y apoderados que han confiado sus hijos al proyecto educativo providencia.

La Congregación Hermanas de la Providencia, de origen canadiense, tiene una historia de 162 años de presencia en Chile dedicada a acoger y apoyar a los sectores más vulnerables de la sociedad chilena, cuenta con hogares de niños, adolescentes y ancianos; atiende obras parroquiales y en su mayoría está abocada principalmente al trabajo educativo en once colegios a lo largo del país.

Los centros educativos Providencia en esta trayectoria, han tratado de unir todos sus esfuerzos con compromiso y anhelos de una mejor educación para cada una de las niñas, niños y jóvenes que se cultivan en ellos, teniendo como clave el desarrollo colaborativo de la comunidad educativa conformada tanto por las religiosas como por el profesorado y copartícipes laicos, padres, madres y apoderados en un mismo ideal: “logro de una formación integral en un ambiente fraterno, que integra fe y cultura” (Díaz, García y Vargas, 2008; PEP 2013, p. 9).

Ante la sociedad chilena, estos colegios tienen el compromiso de formar jóvenes capaces de vivir en plenitud su Ser persona con valores cristianos y patrios muy sólidos, particularmente después de haber celebrado el bicentenario como país independiente en vías de desarrollo y progreso, uniéndose a las metas educativas 2021 surgidas de la Cumbre de mandatarios del Mar del Plata 2010. Destacamos en nuestro estudio, especialmente las metas segunda, quinta y octava que nos hablan particularmente de la mejora y calidad de la educación en forma equitativa y el fortalecimiento de la profesión docente (OEI, 2010). Pero la pregunta es ¿Cómo lo lograremos? ¿Están nuestros equipos directivos empoderados en sus funciones y en su responsabilidad frente a los logros académicos de nuestros estudiantes? ¿Es la reforma educacional la que ha fracasado? ¿Es la formación de los docentes y directivos que no ayuda a la mejora concreta de los aprendizajes? Son preguntas que no sólo se formulan las Hermanas de la Providencia o la autora de esta investigación, sino también la mayoría de los colegios de Chile, puesto que las reformas educativas de los últimos treinta años más que ayudarnos al logro de las metas, han llevado a excesos de trabajo administrativo que no siempre apuntan directamente a los logros académicos. En este sentido, la afirmación de Ángel Pérez Gómez no ofrece ningún tipo de duda: “Yo diría que las reformas tienen éxito o fracasan en virtud de que impliquen e ilusionen al profesorado. Si esto no es así, me da igual la pizarra, el libro de texto y las nuevas tecnologías” (Carbonell, 2008, p. 104).

Es así, que revisaremos las investigaciones de diversos autores que, con anterioridad a la nuestra, se han dedicado a buscar la referida incidencia de los liderazgos educativos frente a los resultados de los estudiantes en Chile, principalmente confrontaremos nuestros resultados con los de Bolívar, López y Murillo (2013), Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014), Weinstein y Muñoz (2012), a modo de un meta análisis, puesto que sus resultados están dentro de una experiencia chilena como lo son también los centros Providencia. Concordamos con Bellei et al (2014) que no podemos ver un progreso en los aprendizajes sin antes dejar correr al menos 5 a 6 años de trabajo colaborativo y resultados académicos de los estudiantes, pensando además que la falta de equidad no nos permitirá alcanzar calidad, de allí la preocupación también de la Iglesia y la educación católica. De acuerdo a una de las 14 conclusiones del XXIII Congreso Interamericano de Educación Católica, realizado en Panamá 2013, pensamos que es prioritario posesionarnos de nuestro llamado a asumir

... los grandes retos del futuro de ofrecer una educación de calidad con equidad, según nos exige la misión “vayan y enseñen”. No podemos eludir estos desafíos si queremos seguir educando-evangelizando. Necesitamos una educación de calidad con profesores de calidad.

Por ello hay una fuerte apuesta de formación permanente del colectivo docente. (Conclusiones XXIII Congreso Interamericano de Educación Católica, 2013).

La Congregación de las Hermanas de la Providencia, en su aspiración de ser siempre fieles colaboradoras de la sociedad y del país, en estos los últimos años (2013-2014), han trabajado en la renovación de su Proyecto Educativo 2007-2011 como Congregación y lo han puesto al servicio de cada colegio que administran en Chile; a la vez han entrado en procesos de autoevaluación de la gestión y liderazgo de los diferentes centros educativos, junto a la formación continua de sus miembros para una mejora sostenible de los aprendizajes de sus estudiantes. En el Proyecto Educativo Providencia PEP, leemos:

Buscamos ser presencia de Dios providente, generando una educación con calidad evangelizadora, formativa y de excelencia académica, capaz de animar a personas que inculquen el evangelio en los diversos ambientes para colaborar en la construcción de un país más justo y solidario... (Díaz, García y Vargas 2008: 16, PEP 2013, p.10).

Fundamentadas en su carisma y espiritualidad, creen en la visión de personas y aseguran:

Nuestra mirada sobre la persona humana es tan hermosa y trascendente que la proyectamos en la forma cómo trabajamos la docencia, cómo evaluamos a nuestras y nuestros estudiantes y cómo confiamos en ellos. Nuestra mirada cristiana sobre la vida nos hace enamorarnos del ser humano y valorar su vida como proyecto que Dios tiene desde el momento de su concepción. El Señor nos ha mostrado una forma nueva de vivir la humanidad, de formarnos y de crecer. No podríamos encontrar un modelo más perfecto de humanidad, que en la persona de Jesucristo. Él nos orienta en nuestra pedagogía como docentes, en nuestra gestión de directivos, en los criterios que cotidianamente debemos aplicar en nuestras tareas... (Providencia PEP, 2008, p. 17), PEP 2013, p. 10).

Con estas radicales afirmaciones, las Hermanas de la Providencia no pueden menos que, comprometerse con la educación y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de sus centros; aprendizajes significativos que les inviten a ser solidarios, compasivos y artífices de su propia historia, de su realización personal, de alcanzar el plan que Dios tiene proyectado para ellos y ellas en una vocación de servicio y entrega loable a la profesión que elijan una vez egresados de estos centros educativos. Debemos considerar que difícilmente, como diría Murillo, podemos imaginarnos una buena escuela, sin un buen director o directora (Murillo,



2006); por lo mismo, pensamos que un buen equipo directivo está llamado a transformarse en el primer animador de nuevas dinámicas de aprendizaje de los estudiantes involucrándose en el aula desde la observación y acompañamiento docente a la motivación e inspiración al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas de los profesores, como un inspirador que va proponiendo estrategias, soportes, condiciones, impulsos para gestionar el conocimiento y promover un aprendizaje de calidad, desde el trabajo de cada educador.

Sueños e ideales a alcanzar con los estudiantes; esperanzas de que lleguen a ser grandes profesionales con una sólida formación académica y valórica cristiana católica, cuyos firmes cimientos surgieron de una educación recibida en los centros de reconocida profesionalidad y trayectoria nacional. Sueños que implican hacer vida a equipos directivos empoderados en sus roles, que se vea surgir de ellos el liderazgo transformacional, distribuido, instruccional, pedagógico, puesto que ningún tipo de liderazgo puede darse “puro”, siempre habrá una parte de uno y otra parte de otros, desde un cambio profundo, uniendo fuerzas por el ideal común: Aprendizajes de calidad para los estudiantes desde el compromiso, identidad, conocimientos, valores de integridad humana, la colaboración y corresponsabilidad en igualdad de condiciones.

Es en este argumento en el que nos interesa fundamentalmente ahondar en la correlación que existe en los equipos directivos y los aprendizajes de los estudiantes.

### **Estado de la cuestión:**

Proyectando una mirada a los resultados académicos de los estudiantes a nivel de instrumentos de medición nacionales y de acuerdo a la última clasificación, año 2014, por la Ley N° 20.248 SEP (Subvención especial Preferencial) que establece la igualdad de oportunidades y excelencia educativa en los establecimientos del país, realizada a los centros educativos por parte de la Agencia de Calidad de la Educación; nos damos cuenta una vez más que con los años de experiencia que tiene cada centro educativo de la provincia, debería apreciarse una respuesta mucho más segura, nítida y satisfactoria en la calidad, eficacia y eficiencia de los aprendizajes. Lamentablemente varios de estos centros cambiaron de categoría “Autónoma” a “Emergente”, es decir, sus logros no han sido permanentes, sino que existen altos y bajos en un gráfico que no muestra mejoramiento continuo, en la medida en que los que estaban categorizados como emergentes hoy son autónomos, salvo tres de ellos que mantuvieron su clasificación. En este marco de referencia es que se pretende que los

aprendizajes de calidad verdaderamente sean efectivos, para que los estudiantes puedan cultivarse y nutrirse cada vez más de aquello que ya llevan en su mente y corazón. Aprendizajes con los que van construyendo su propio saber. Ausubel, Novak, y Hanesian (1983) nos recuerdan que es misión del educador salvar el abismo que existe entre lo que el estudiante ya sabe y lo que necesita saber o aprender. En el constructivismo se marca claramente la necesidad de aprender a aprender y emprender, es decir, aprender haciendo, recogiendo la validez del aprendizaje significativo para los estudiantes; como parte de la visión educativa que se busca concretizar.

Todos los colegios providencia se esfuerzan por mantener una educación de calidad, pero no han logrado una continuidad en su eficacia; sólo dos de ellos han mantenido un logro destacado de aprendizajes en los últimos siete años. Sin embargo, aún con resultados que no siempre son los deseados por todos, algunos de estos centros han logrado la Excelencia Académica con que el Ministerio de Educación de Chile distingue a los colegios eficaces en sus logros académicos.

Según lo que se ha señalado en la descripción anterior, la responsable de este trabajo de tesis doctoral, pretende investigar en los 11 colegios providencia de Chile cuyo sostenedor es la Congregación Hermanas de la Providencia. Principalmente porque a lo largo de tantos años (más de cien años algunos de ellos), no se han logrado consolidar como colegios de excelencia continua; algunos de estos centros están reconocidos por el Ministerio de Educación como colegios de excelencia académica pero, como decíamos, esta situación se ha dado en forma intermitente. La pregunta es entonces ¿Qué ocurre con los directivos de los centros que no han logrado motivar e incentivar a los docentes para lograr aprendizajes de calidad en forma sostenible?

Podríamos preguntarnos también que si El desempeño de altos logros ¿se debería a los estilos de liderazgo del director o directora del centro? O existen variables mucho más influyentes que pasan por sobre los equipos directivos, sabemos que los docentes van directamente al aula, lugar donde se forjan los aprendizajes, entonces ¿Cómo es la relación motivacional de los directivos hacia los docentes, principales gestores de aprendizajes de calidad?

Con la certeza de que la preocupación por los resultados es especialmente importante para los equipos directivos de los centros Providencia, no deja de tener gran valor la

formación integral de cada persona que se desarrolla en estas instituciones educativas, lo que claramente se especifica en los proyectos educativos de cada centro, cuyo eje es el Proyecto Educativo Providencia (PEP). Ahora bien, un colegio que no ayuda a los aprendizajes de calidad de sus estudiantes, naturalmente es un aporte poco significativo en la educación del país, de allí la relevancia de ver los comportamientos de estos centros en los aprendizajes de calidad. Es en este contexto donde madura la inquietud por la mejora en la calidad de la educación de los colegios Providencia con un trabajo y formación mancomunada de los once equipos directivos de estos centros.

A partir, entonces, de esta realidad de los centros providencia, nos iniciamos en la revisión de diferentes investigaciones que nos dieran luz frente a la inquietud que surgía en la congregación de las Hermanas de la Providencia, para ubicarnos en el contexto de otras realidades y ver cuán distantes podrían estar estos centros del resto, en vías de mejora. Nos animó el meta análisis realizado por (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014) donde podemos ver que efectivamente, en las comparaciones realizadas por los autores entre el liderazgo transformacional y el instruccional se dieron cuenta que los líderes que enfocaban más su trabajo, sus relaciones y sus aprendizajes a la situación académica del proceso de enseñanza aprendizaje, son los que más podían incidir en los resultados de los estudiantes.

Leithwood y Jantzi, (2005) en su revisión de 33 estudios sobre liderazgo en las escuelas, manifiestan que el liderazgo transformacional tiene una pequeña influencia indirecta en los resultados de los estudiantes tanto en los académicos como en los sociales, sin embargo, podemos notar también que otras investigaciones concluyen que no siempre el impacto en los aprendizajes es como se esperara, así Witziers refleja un efecto medio que nos indica un impacto débil o sencillamente no existiría tal impacto en los resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd, y Rowe, 2014) lo que nos lleva a pensar una vez más lo velado que se encuentra esta situación de influencia puesto que pueden existir tantos otros factores influyentes en forma directa o indirecta en los aprendizajes de los escolares.

Hallinger concluye que los aprendizajes de los estudiantes están mediados primordialmente por el efecto profesor-aula y lo que impacten los directivos es mínimo o en forma indirecta, de acuerdo a las investigaciones cuantitativas (Hallinger, 1998).

Desde este ángulo, podemos pensar que se da una contradicción entre las investigaciones, particularmente cuantitativas y cualitativas pero preferencialmente nos

limitaremos a investigar esta incidencia en los resultados de los estudiantes desde el prisma de los tipos de liderazgo que se ejerce en los centros educativos, así entonces ya hemos visto que el líder transformacional ejerce un pequeño impacto en la medida en que se enfoca en la enseñanza aprendizaje como lo hace directamente el líder instruccional. Pero qué pasará con el líder transaccional que busca siempre enfocarse en resultados a cambio de una recompensa.

Los centros providencia, como todos los colegios de Chile, se ven medidos año a año por pruebas nacionales estandarizadas y frente a sus resultados se clasifican éstos a nivel de Agencia de Calidad de la Educación y Ley de Subvención Preferencial (SEP), particularmente con los resultados SIMCE (Sistema de medición de calidad de la educación) que además, otorga o no Excelencia Académica, al centro que cumpla con ciertos estándares en forma consecutiva y que se ve reflejada en un aporte trimestral, por dos años, a los sueldos de los trabajadores de cada centro seleccionado. Si tenemos esta presión frente a la educación, podemos creer que algunos centros en Chile trabajan más por lograr resultados frente a estas pruebas que lograr verdaderamente aprendizajes de calidad que impacten en la vida de los estudiantes. Podemos creer que es la presión a la que están sometidos los equipos directivos, para lograr competitividad en el área y mejorar matrícula para la sostenibilidad del establecimiento, que recibe subvención del gobierno de acuerdo al número de matrícula y de la asistencia a clases (Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación -CEPPE-, 2012) la que puede impulsar a mejores resultados.

Podemos confirmar con el pensamiento de Bellei (2004) en su estudio, que estos parámetros son de vital importancia para la proyección del centro educativo en el área competitiva o benchmarking (Lepeley, 2003) y para la rendición de cuentas o accountability. Lo que naturalmente hace que los directivos se preocupen del mejoramiento educativo para, principalmente, poder financiar el centro: mientras mayor cantidad de estudiantes, mejor subvención estatal y mientras mejores resultados de los estudiantes, mejor matrícula para el colegio.

Coincidimos con Robinson, Lloyd y Rowe (2014), que de todos los estudios realizados, no todos hacen referencia a las mismas inquietudes, así algunos realizan reseña al impacto del liderazgo en los resultados académicos de lenguaje y matemática, por ejemplo sin considerar los valores formativos de cada centro, puesto que se miden por pruebas estandarizadas que reflejan la calidad de los aprendizajes en resultados cuantitativos como lo es la PSU (prueba

de selección universitaria) y el SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) en Chile; pruebas altamente cuestionadas a nivel nacional por el criterio que asumen. No en vano podemos leer a Weinstein, Muñoz y Marfán:

Más allá de la opinión que pueda tenerse sobre lo limitado de estos criterios para dar cuenta del concepto de calidad de la educación, lo cierto es que son estas las variables que hoy en gran medida “mueven” el accionar de las escuelas y sus directivos en Chile (Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación –CEPPE-, 2012).

Ahora bien, a nivel nacional, cada vez se responsabiliza con mayor frecuencia a los directivos y sostenedores de los centros de los resultados de los estudiantes, así lo hace sentir la normativa educativa chilena cuando quiere dar mayor libertad a los directores de escuela, para elegir sus equipos de liderazgo desde el grado de su confianza sin tener que postular al cargo y despedir “hasta un 5%” de su dotación docente al año (Ley N° 20.370) si cree que su profesionalismo no es el más adecuado para ese centro, desde evaluaciones objetivas. Aún sabiendo que existen innumerables variables que pueden incidir en los resultados de los estudiantes, en Chile se está dando esta realidad que oprime a los directivos en el ejercicio de sus funciones y los encasilla en la visión de sólo fijar y conseguir metas propuestas que no siempre son alcanzables, frente a los logros académicos (Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación –CEPPE-, 2012) para hacer sostenible el establecimiento.

Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) presentan en su investigación, un cuadro de cuatro “categorías ideales” en que se ubican los centros, de las que tomaremos nota por su implicancia en el caso chileno para explicar en breve la realidad de la electividad de los padres y apoderados frente a la libertad de un proyecto educativo (Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación –CEPPE-, 2012):

Situación N° 1:

- Exitoso: porque logra los resultados SIMCE esperados y tiene la matrícula deseada.

Situación N° 2.

- Reputacional: porque no logra los resultados esperados en SIMCE pero sí tiene la cantidad de matrícula deseada.

Situación N° 3.

- Desprestigiado: porque logra los resultados SIMCE esperados, no así la matrícula deseada.

Situación N° 4.

- Crítico: porque no logra los resultados SIMCE esperados y tampoco tiene la matrícula deseada.

Los padres y apoderados, frente a este escenario nos muestran sus preferencias por la presentación del centro 2, como reputacional, porque aunque no se logren los resultados SIMCE, buscan probablemente otros factores dentro de la educación de sus hijos que no sea sólo los resultados académicos estandarizados por esta medición. Y aunque ciertos colegios logran los resultados esperados en el contexto 3, no tienen buena matrícula probablemente porque su reputación no es la preferida por los padres pues se han desprestigiado; ante estos escenarios se ve la competitividad entre los centros y la compleja situación de los directivos para atraer estudiantes. Los autores mencionan a MacLeod y Urquiola (2009), porque apuntan a esta realidad de desarticulación entre número de alumnos matriculados y resultados SIMCE dando cuenta del beneficio que han tenido los colegios particulares subvencionados frente a los municipalizados por el efecto reputacional dentro del “mercado educacional” (Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación –CEPPE-, 2012). En su mayoría, los centros particulares subvencionados tienen mejor matrícula que los colegios municipales, precisamente por la “reputación” que tienen en la actualidad debido a que las clases se realizan y los estudiantes no están involucrados en paralizaciones o “tomas” de los edificios de los centros; impidiendo el funcionamiento normal de éstos, a veces, incluso por meses, lo que lleva además a las autoridades a exigir que se cumpla con el plan de estudios anual haciendo uso, inclusive, de los días de vacaciones normales de todo colegio. Los colegios providencia están en su totalidad, adscritos al sistema particular subvencionado por el Estado.

La Ley General de Educación promulgada en Septiembre del año 2009 dice:

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen (MINEDUC, 2009 Ley N° 20.370).

Este ambiente es el que debe imperar en cada equipo directivo, que se ve impedido en muchas ocasiones por factores externos como los que explicamos anteriormente; desviando la atención a lo esencial como son los aprendizajes de calidad de los niños, niñas y jóvenes del país.

Entendemos además, que el liderazgo educativo o el liderazgo para el aprendizaje, propenden a facilitar y favorecer la formación continua y excelente capacitación de los docentes para que desde estas perspectivas logren mejores aprendizajes en sus estudiantes, así entonces, podemos decir que el liderazgo de los directivos debe estar centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes mirando siempre hacia una meta de calidad e igualdad cumpliendo con la visión y misión de cada centro, que todos los discentes sean merecedores de logros académicos sostenibles en el tiempo. “Hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de los aprendizajes” señalan Bolívar, López y Murillo (2008) citando a Leithwood y Louis (2011) para ayudarnos a reflexionar aún más en estas aseveraciones.

Sabemos que para lograr estos desafíos, se hace prioritario encantar a los docentes con sus prácticas pedagógicas ya que “lo importante no se puede imponer por mandato” (Gairín y Muñoz, 2008) sino que la motivación docente juega un papel relevante a la hora de la mejora y el cambio.

Por otro lado, Joaquín Gairín y Goikoetxea (2008) citan como conclusión, entre otras, del proyecto australiano LOLSO – Leadership Organizational Learning and School Outcomes- (Mulford, Silins y Leithwood, 2004) que el “liderazgo transformacional (posicional y distribuido) ejerce influencia de forma indirecta sobre los resultados de los alumnos a través del aprendizaje organizacional y de la conducta del profesor en el aula” (Gairín y Goikoetxea, 2008, p. 84), luego de haber relacionado el impacto del liderazgo con el aprendizaje de la organización y de estos sobre los aprendizajes de los estudiantes. Además, dicen, es muy importante poner atención en el “desarrollo” y “aprendizaje” organizacional como “factores determinantes” en los aprendizajes de los estudiantes porque en la medida en que las mismas instituciones son capaces de desarrollarse, pueden ver la mejora de los resultados de los alumnos.

Así mismo, Pereda (2013), citando algunas conclusiones de Waters (2003) en su meta análisis de más de 70 investigaciones, especifica que “existe una fuerte relación” entre el liderazgo directivo y “los aprendizajes de los estudiantes”.

En su exposición sobre competencias de liderazgo en equipos directivos Aurelio Villa (2013) hace especial referencia a las investigaciones realizadas por Blase, Mulford (2006), Leithwood y Riehl (2005), Leithwood et al. (2007), Leithwood y Day (2007) las que confirman la evidente relación que se manifiesta entre los liderazgos directivos y los resultados de los estudiantes, como segundo factor más influyente. Afirman que los líderes habitualmente aportan en forma indirecta a los aprendizajes de los alumnos, puesto que lo hacen a través de la influencia de otras personas, particularmente de los docentes y su trabajo en el aula.

Es entonces prioritario adentrarnos en el liderazgo directivo de los centros providencia, reflexionar juntos y mirar hacia el futuro con nuevas expectativas y estilos de liderazgo que se abran a la gobernanza y que permitan a los estudiantes destacar en sus resultados de aprendizaje académico y valórico. Nos damos cuenta que la investigación realizada a través de los años y la práctica de las funciones directivas son de vital importancia, una vez llegado el momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, confirmamos que los directivos escolares son clave en la mejora de la calidad de la educación de sus respectivos centros educativos y del país.

### **Estructura del estudio:**

Una mirada general de los contenidos que pretendemos abordar nos podrá orientar en los objetivos, método y conclusiones de esta investigación. Este trabajo está constituido por dos secciones: un marco teórico constituido por los capítulos primero y segundo, y un trabajo de campo formado por los capítulos tercero y cuarto; las conclusiones forman parte del capítulo quinto.

Los colegios Providencia de Chile, son colaboradores del Estado y la sociedad, mediante la educación y formación católica de los niños, niñas y jóvenes del país, especialmente los más vulnerables.



En estos últimos cuatro años, se han suscitado diferentes situaciones que han variado también la evolución de los centros como, el reemplazo de directoras en algunos de ellos y por consecuencia también algunos directivos. Tres de los once centros, tienen al 2014, permuta en la entidad sostenedora, pasando a ser una Fundación sin fines de lucro, originada en la misma congregación, por lo que han vivido diferentes procesos de adaptación al cambio que podría haber afectado en el desarrollo normal de estos centros, pero que a la vez han ido dando respuesta a las nuevas normativas ministeriales. Cuatro de estos colegios, en la actualidad tienen como directores a personal laico y los siete restantes son dirigidos por religiosas, Hermanas de la Providencia.

El capítulo primero de esta investigación profundiza en la dirección y liderazgo educativo a nivel general y de los centros Providencia, principal motor que mueve la enseñanza de los colegios desde un proyecto educativo congregacional hacia un proyecto educativo institucional, tomando como punto clave la Visión y Misión providencia, en donde cada centro educativo desde su propia idiosincrasia hace vida los sueños de educación que tienen las Hermanas de la Providencia para con los estudiantes que han sido confiados a este ideal educacional.

El término liderazgo lo entenderemos como el proceso de influir en otros y apoyarlos para que trabajen con entusiasmo en el logro de objetivos comunes. Entenderemos liderazgo, como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, persuadir, promover, influir, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo. Lo veremos como el ejercicio de la actividad ejecutiva en un proyecto, de forma eficaz y eficiente.

Nos detendremos principalmente en los estilos de liderazgo transformacional e instruccional particularmente porque este último está centrado en apoyar a los profesores en el aula, supervisarlos y señalar ciertas prácticas y métodos de enseñanza, requiere de una fuerte preparación pedagógica teniendo la certeza de que son ellos los principales actores en el momento de alcanzar aprendizajes de calidad. Y en el transformacional, cuyo principal objetivo sería convertir a los profesores en líderes de la actividad educativa. Pensamos que la función de los directivos y el ejercicio del liderazgo instruccional y transformacional es un elemento clave en la implementación de un plan de mejora educativa. Así mismo, nos enfocaremos en el liderazgo distribuido como estilo de gobernanza que permite la participación conjunta de los directivos, docentes y asistentes de la educación en los logros de calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El liderazgo distribuido o compartido, según

palabras de Hargreaves y Fink (2008) es vital para la sostenibilidad en el tiempo de la mejora educativa, en la medida en que el liderazgo se distribuye entre los miembros, sostiene el liderazgo de los demás.

Finalmente tomaremos en cuenta la importancia del liderazgo educativo en Chile y la necesidad de mantener un sello indeleble que vaya en beneficio directo de cada uno de los estudiantes de los once centros Providencia de Chile.

Para ubicarnos en la realidad de cada centro educativo providencia, vimos la necesidad de investigar en las funciones y las competencias directivas de sus miembros, por lo que en el capítulo segundo de esta tesis profundizaremos en ellas desde una perspectiva de su mejoramiento en camino hacia el empoderamiento en las funciones directivas. Durante los últimos diez años, hemos visto cómo en Chile, se ha situado potentemente el desafío de alcanzar aprendizajes de calidad en todos y cada uno de los estudiantes, lo que ha llevado a cuestionar y reflexionar acerca de las funciones de los profesionales directivos y docentes, responsables de estos procesos de aprendizaje. Esta realidad implica revisar el estado organizacional de las administraciones y liderazgos directivos, puesto que se identifica como una de las principales variables que incide en el mejor desempeño de los establecimientos educacionales y por lógica secuencia, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; pensando especialmente en la vigencia de la nueva ley general de educación LGE y la asistencia y supervisión de la Superintendencia de Educación y de la Agencia de Calidad, entidades recientemente creadas en Chile para el aseguramiento de la calidad de la educación.

Esto nos permitirá también dilucidar entre los centros educativos que durante estos años han permitido un perfeccionamiento o formación continua para la dirección y liderazgo de sus docentes directivos y aquellos que se han mantenido con los conocimientos adquiridos en una primera etapa de su formación profesional, veremos la variabilidad e implicancia que podría existir en los resultados de los estudiantes. Veremos además si se dan cambios en las motivaciones de los directivos, en sus necesidades de formación o en sus experiencias de liderazgo. Teniendo siempre presente que el camino a la mejora identifica generalmente a las metas del liderazgo lo que se diferencia con el ejercicio de la gestión, más bien vinculada a la estabilidad.

La metodología de esta investigación la tendremos en el capítulo tercero. La autora junto con aplicar un instrumento para ayudar a su investigación en las necesidades formativas de los equipos directivos de los colegios providencia; basándose en el cuestionario del Proyecto REMOANDI, para recabar información y así alcanzar los desafíos propuestos, vio la necesidad de aplicar un nuevo instrumento que muestre la realidad de la satisfacción de los docentes y docentes directivos frente a la realidad de su institución, para esto se utilizó el cuestionario Multifactorial de Bass, adaptado por Pascual, Villa y Auzmendi (1993) el que nos sirvió también para correlacionarlo con los resultados de los estudiantes.

Consideraremos una tabla comparativa de los colegios providencia en las mediciones nacionales de SIMCE cuarto básico (Sistema de medición de la calidad de la educación) y PSU cuarto medio (Prueba de selección universitaria) entre los años 2011-2014. Una trayectoria de cuatro años que nos ayudará a dar sentido a este estudio. Como en educación no podemos ver claramente los avances o retrocesos sino, al menos, en cuatro años de experiencia, es que tomamos estos resultados para ver si encontramos algunas señales en ellos que nos permitan ver avances o retrocesos en los años siguientes al estudio.

En el capítulo cuarto nos remitiremos exclusivamente al análisis y estudio de los datos arrojados, luego de haberlos tratado en el programa SPSS, en cuanto a los años de experiencia directiva de los miembros de los equipos y la formación que recibieron para asumir dicho cargo, los estilos de liderazgo más marcados en los once centros y su incidencia en los resultados de los estudiantes, sus motivaciones para mantenerse en él y las representaciones que tienen del ejercicio de sus cargos, junto con buscar las necesidades de formación que se requieren para un liderazgo sostenible y de excelencia desde una satisfacción personal y colectivamente responsable ante un bien común como es el aprendizaje de calidad de cada uno de los estudiantes de los centros en cuestión; datos arrojados por los mismos directivos en mesas de diálogo.

En este estudio final y aplicación del último instrumento, multifactorial de Bass, se trabajó con los equipos directivos y con todos los profesores de cada centro educativo Providencia, a diferencia de la primera etapa en que sólo se aplicó el cuestionario REMOANDI a los directivos de cada colegio.

Para llegar a profundizar en este estudio se formularon las hipótesis iniciales de trabajo, con carácter exploratorio, centrándonos en todo momento, en la tesis de que la calidad de los

aprendizajes de los estudiantes se relaciona con el tipo de liderazgo que ejerzan los equipos directivos de cada centro.

Se tratará de desvelar las hipótesis aplicando, en primera instancia, un instrumento que ayude a visualizar las aproximaciones y consideraciones del liderazgo que tienen los directivos de los centros Providencia, las motivaciones que tienen los líderes y la relación que podría darse frente a los resultados de los aprendizajes con los diferentes estilos de liderazgo.

Confiamos que la puesta en marcha de este estudio al interior de los centros educativos Providencia de Chile llegará a buen puerto, y buscará las formas de alcanzar las metas propuestas en beneficio de tantos estudiantes que son el presente y futuro del país.

Las conclusiones se mostrarán en el capítulo quinto luego del análisis de datos del proceso de indagación.

### **Justificación y objetivos del estudio**

#### **Fundamentación:**

Como centros educativos confesionales católicos, tomamos como propio el llamado que nos hace la Iglesia a través de los documentos conclusivos surgidos en el encuentro de obispos latinoamericanos y del Caribe, en Aparecida 2007:

La Iglesia está llamada a promover en sus escuelas una educación centrada en la persona humana que es capaz de vivir en la comunidad, aportando lo suyo para su bien. Ante el hecho de que muchos se encuentran excluidos, la iglesia deberá impulsar una educación de calidad para todos, formal y no formal, especialmente para los más pobres. Educación que ofrezca a los niños, a los jóvenes y a los adultos el encuentro con los valores culturales del propio país, descubriendo e integrando en ellos la dimensión religiosa y trascendente. Para ello, necesitamos una pastoral de la educación dinámica y que acompañe los procesos educativos, que sea voz que legitime y salvaguarde la libertad de educación ante el Estado y el derecho a una educación de calidad de los más desposeídos...” (CELAM, 2007).

Sin lugar a dudas, la gestión directiva es la más cuestionada en estos tiempos de demandas educativas de calidad y serán los equipos directivos los llamados a buscar nuevas formas y diseños que les permitan continuar animando hacia la mejora educativa. Variadas investigaciones, como veíamos en el estado de la cuestión, nos han demostrado que los

profesores son las personas que inciden directamente en los buenos o malos resultados de los estudiantes, pero son los directivos los indicados a animar y motivar a los profesores para lograr los buenos resultados, o mejor dicho, resultados de calidad; potenciar los talentos de los docentes y permitir que estos se sientan a gusto en su labor, asegurarse de que los profesores hagan y sigan haciendo el buen trabajo que deben realizar comprometidos con la visión y misión del centro desde el carisma congregacional que ha sido fundado, para alcanzar metas de calidad educativa.

Lo importante es que el director o directora junto a su equipo directivo tenga la capacidad de reconocer buenas prácticas pedagógicas o promoverlas cuando estén ausentes en el cuerpo docente, instar y motivar al perfeccionamiento y a la formación necesaria para la mejora. Es aquí cuando se hace necesario que el equipo directivo se cuestione y vea ¿qué oportunidades para desarrollar sus potencialidades da a los profesores del centro? A la vez que se pregunte a sí mismo las oportunidades que se ha dado de perfeccionamiento y/o formación directiva, si está consciente de sus necesidades de formación para poder ayudar a los demás en sus requerimientos.

Influir en los resultados de los estudiantes no es cosa fácil, menos fácil aún es influir en las prácticas pedagógicas de los docentes, se requiere tener gran claridad en el foco que se quiere intervenir y por supuesto un continuo apoyo y retroalimentación hacia la mejora. Principalmente se debe tener una profunda preocupación por la calidad de los aprendizajes de los estudiantes desde la calidad de lo que se les enseña, ya nos clarifica el informe McKinsey (2007) al confirmarnos que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes no puede ser mayor a la de sus docentes, tenemos un techo y este se limita a la formación de sus profesores. La realidad de nuestro país, en estos tiempos nos indica en forma urgente que los directivos escolares deben enfocarse en influir positivamente para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad, lo mismo da si son escuelas técnicas, básicas o científico humanistas, que son los rubros en los que se mueven los once colegios Providencia, lo importante es que todos los alumnos y alumnas aprendan y lo que aprendan sea de calidad.

Coincidimos con el pensamiento de Isaacs (1973) que ya en esa época planteaba la importancia de la atención que deben prestar los directivos a los docentes en su perfeccionamiento, pero a la vez estos directivos, escribió, no estarán en condiciones de cumplir con esa tarea si antes ellos mismos no se han dado tiempo para auto perfeccionarse, en términos actuales, para llevar a cabo una continua formación para sus funciones y misión.

Sabemos, como Isaacs (1973) que los directivos deben buscar la mejora a través de la persona en su actividad profesional normal.

Si pensamos más a fondo, podemos darnos cuenta que es muy complejo lograr que cada una de las partes de la institución dé lo suyo para lograr el conjunto, pero precisamente esa es la intención de esta investigación, cómo lograr que las acciones individuales de las partes de la organización sumen a beneficio de los aprendizajes de los estudiantes; que se potencien los talentos de los docentes y de cada miembro de la comunidad educativa en pos de conseguir la mejora y calidad educativa. Coincidimos con el pensamiento de Zaballa (2000) cuando destaca que un simple programa de calidad pueda transformarse en cultura propia del centro educativo.

De este compromiso nacen los objetivos de este trabajo.

#### Objetivos del Estudio:

El sueño es lograr los aprendizajes de calidad desde un equipo directivo empoderado en sus funciones, que motive a la comunidad educativa en altas expectativas y logros académicos, desde la formación integral de la persona, colaborativo y con un estilo de liderazgo que permita la contribución entre los centros y la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes. Empezar un ciclo de mejoramiento continuo en beneficio directo de los estudiantes de los once colegios Providencia.

Basado en la realidad de los colegios providencia y en los anhelos del país en trabajar por una educación de calidad, especialmente buscando una equidad entre ricos y pobres; este proyecto tiene como finalidad alcanzar las metas propuestas de mejora desde un reconocimiento al interior de las propias instituciones, autoevaluando la gestión y el liderazgo directivo para buscar nuevas formas de acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas que han sido confiados al proyecto educativo institucional.

Tenemos la certeza de que es en el aula donde se logran los aprendizajes de calidad para los estudiantes, sin embargo, la tarea comienza en los Equipos Directivos, los que deberían renovarse en términos de competencias y clarificación de funciones.

Se ha ido reflexionando en torno al tema y nos hemos dado cuenta de lo significativo que han resultado los perfeccionamientos en los últimos años, se han descubierto además nuevas formas de llegar a los estudiantes y mejorar sus aprendizajes.

Reflexionando en estos elementos, podemos plantear como objetivos principales de este estudio lo siguiente:

a) Objetivo General:

Con este estudio se pretende contribuir a la mejora de la calidad y equidad en la educación de los alumnos y alumnas de los colegios Providencia de Chile a través de la optimización de la función directiva y el liderazgo educativo de dichos centros.

b) Objetivos específicos:

- Profundizar en los conceptos de liderazgo educativo y funciones directivas.
- Conocer el estilo de liderazgo y de motivación para el cargo de las direcciones de los centros Providencia.
- Analizar la relación entre el tipo de liderazgo directivo de los colegios Providencia y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.
- Analizar la relación entre la motivación de los directivos de los centros Providencia para el ejercicio del cargo y su edad, así como entre dicha motivación y el estilo de liderazgo que practican.
- Identificar las diferencias entre el liderazgo de los directivos de los centros Providencia, en función del género.
- Comparar los niveles de liderazgo transaccional ejercido por las directivas religiosas y por los directivos laicos.
- Descubrir la relación entre el nivel de formación de los directivos de los colegios Providencia y el nivel de liderazgo transformacional ejercido.
- Analizar la relación entre el estilo de liderazgo ejercido por los directivos de los centros Providencia y los aprendizajes de los estudiantes.
- Descubrir cuál es el estilo de liderazgo más ejercido en los centros Providencia con tendencia a la mejora de los aprendizajes de su alumnado

Como Congregación, pensamos que esta tesis nos ayudará también a certificar la calidad educativa de los diferentes centros, invitándonos a la implementación de un modelo de gestión de calidad.

Creemos que la implementación de un modelo de gestión de calidad va a resultar y ayudar a mejorar los aprendizajes de los estudiantes porque:

- Está basado en evidencias.
- Está enfocado en las personas.
- Permite satisfacción de necesidades y expectativas de clientes.
- Mantiene directivos motivados, profesores motivados y estudiantes motivados.
- Estimula al empoderamiento de roles directivos y docentes.
- Enfrenta la responsabilidad con libertad y creatividad.
- Ayuda a “Hacer el bien haciéndolo bien” (Lepeley, 2009)
- Presenta evaluación permanente de resultados.
- Empuja al mejoramiento continuo.
- Modelos exitosos en otros establecimientos educacionales.

**Metodología:**

En el presente trabajo de tesis doctoral, se utilizó principalmente, como ya se ha comentado, metodología cuantitativa -cuestionarios- en el trabajo de campo y también metodología cualitativa en grupos de discusión con los docentes directivos.



## **Capítulo Primero:**

### **DIRECCIÓN Y LIDERAZGO.**

#### Introducción.

Año tras años y especialmente en las últimas décadas, hemos visto surgir la inquietud por encontrar nuevas formas de asumir y enfrentar los desafíos que la evolución mundial impone a las personas y a las organizaciones en los diversos ámbitos de la vida social y académica, particularmente en la forma de dirigir y/o liderar las instituciones, mirando la productividad y la satisfacción de las personas.

El desasosiego creciente por el estudio del liderazgo se inscribe en dicha preocupación. Se han analizado diferentes aspectos del mismo, como su papel en la transformación y mejora de las organizaciones, su incidencia en las respuestas emocionales de los trabajadores, su relación con el estímulo y la autoestima de éstos o con sus valores y motivaciones para desempeñarse por sobre y más allá del cumplimiento del deber por la identidad que le da su fuente laboral. También ha sido objeto de estudio la necesidad de que un liderazgo se mantenga en el tiempo, haciéndose sostenible para las nuevas generaciones.

Antes de seguir avanzando en nuestro estudio, se hace necesario clarificarnos qué entendemos por liderazgo, teniendo la certeza de que este no es un atributo individual, sino que surge en la medida en que las personas se hacen presente en los objetivos de la misión, en la interacción que se puede dar entre ellas (Fernández, 2014). Creemos que el liderazgo presume la “capacidad de ejercer influencia sobre los demás para que se comprometan con los valores en los que ellos mismos creen” (García y Aguirregabiria, 2006, p. 48). Podemos ver que el liderazgo es una palabra que define la influencia que se ejerce en otras personas y que permiten la consecución de logros o metas estipuladas con anterioridad, incentivando, animando o motivando a quienes forman parte de la institución, así lo corroboran Blanchard y Miller (2005) afirmando que “un líder...consigue que las cosas se realicen” (Woycikonska, et al., 2008, p. 15) Una vez más podemos pensar que los líderes individuales o solos prácticamente no existen, puesto que el liderazgo se da en una relación de personas. Fernández (2014) señala qué se entiende por liderazgo:

La capacidad de definir una misión, convocar a un grupo de personas en torno a ella y trazar un rumbo para alcanzarla. Implica también una capacidad para variar el rumbo y reorientar los intereses del grupo en función del objetivo final, y generar la confianza necesaria para conformar un equipo (Fernández, 2014).

Para dar pie a un buen liderazgo se hace necesario pensar en algunas cualidades de estos líderes y creemos, que el mantenerse al día en todo lo que va surgiendo en el campo donde se desarrolla la labor, es elemental desde el punto de vista del conocimiento de su quehacer; además los líderes deben inspirar confianza y ser creíbles, tanto al interior de la organización como fuera de ella. Clave es además, poseer el sello carismático que entusiasma y anima a otros a asumir el compromiso de llevar a cabo una misión para lograr los objetivos planteados. Los líderes son las personas que aúnan los esfuerzos y como diría San Alberto Hurtado “conjuga los intereses, orienta las ideas desbrujuladas...cuyo servicio propio y personal es conducir” (Arancibia, 2005, p. 99).

No obstante, no existe una única forma de entender el liderazgo. También coexisten diferentes tipologías de liderazgo. Una de las más reconocidas es la de Bernard Bass, quien distingue tres tipos de liderazgo: *laissez faire*, transaccional y transformacional. El primero tiene como característica principal el dejar hacer, el líder no se involucra y permite que sus colaboradores hagan lo que a cada uno le parezca más pertinente. El segundo está basado en los acuerdos entre el líder y sus colaboradores o transacciones para ejecutar los proyectos. Y finalmente, el líder de estilo transformacional que actúa desde sus inspiraciones motivando a los demás a ir más allá de sus propios intereses, principalmente fijándose en el bien del grupo. El líder se involucra con ellos y pasa a ser un miembro más del equipo de trabajo. El liderazgo transformacional es practicado a partir de cambios de valores, comportamientos o conductas y pensamientos de los integrantes de la comunidad de trabajo.

Tenemos también, los denominados liderazgos distribuido y pedagógico que en los últimos años han cobrado trascendental importancia en el desarrollo académico de los centros educativos, debido a que el ejercicio de estos, al parecer, ha llevado a algunos centros a mejorar considerablemente los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Todas estas nuevas reflexiones sobre liderazgo, a través de los últimos años, aunque tuvieron su origen en el ambiente empresarial, se han ido aplicando a las organizaciones educativas en vistas a una mejora en la calidad de la educación. Son varios los estudios que defienden que la función principal de los directivos o del liderazgo educativo es permitir o

generar en los miembros de la comunidad educativa, la capacidad de alcanzar un alto desempeño o rendimiento, permitiendo la participación de todos con un fuerte compromiso en la mejora y calidad a través del desarrollo personal y de un ambiente laboral propicio para el trabajo colectivo. En ese sentido, Pont (2008) plantea que los equipos directivos son los responsables de llevar a cabo un proceso de transformación en el estilo de trabajo que se compromete con el cambio y la mejora de la organización educativa. Coincidiendo con Villa (2013, p. 358) en sus apreciaciones al citar a diferentes autores como Mulford (2006), (Leithwood y Riehl, 2005; Leitwood et al., 2007; Leithwood y Day, 2007) afirmando que las “bases” de un liderazgo directivo de “éxito” serían precisamente la formación de personas, “marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, y rediseñando la organización”

Dado que este trabajo pretende mejorar la efectividad de los centros de provisión, no podemos dejar de pensar en la efectividad del liderazgo de sus equipos directivos. Numerosas investigaciones (Leitwood et al, 2006; Leithwood et al, 2009; Marzano et al. 2005) han demostrado que las escuelas eficaces poseen líderes educativos eficientes y eficaces, capaces de implicar en el proyecto educativo de éstas a todos los miembros de la comunidad educativa. Este capítulo lo dedicaremos a establecer las diferencias entre la gestión directiva y el liderazgo, así como a profundizar en la relación entre motivación y liderazgo y a analizar algunas de las teorías y tipologías sobre liderazgo.

### 1.1.- DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN.

¿Es el ejercicio de la dirección y del liderazgo educativo, en la mayor parte de las ocasiones, algo libremente buscado y elegido o es más frecuentemente asumido como un servicio a la propia comunidad educativa? ¿Motivan de la misma forma a las personas que trabajan en una organización diferentes estilos de dirección y/o de liderazgo?

La motivación puede entenderse como una predisposición general que conduce el comportamiento de las personas hacia la obtención de lo que se desea y permiten dar el empuje al esfuerzo que se requiere para comenzar la tarea. La motivación ayuda a sentir a quien la posee su compromiso con algo muy especial. Es el caso del líder educativo, que la misión a la que está llamado es de vital importancia en la comunidad educativa para la consecución de las metas comunes.

McClelland (1987) se refiere a las motivaciones diciendo que algunas de las que guían nuestra conducta, son aprendidas al paso de los años y desde muy temprana edad. Su teoría se basa en tres necesidades:

- Necesidad de realización, interés en desarrollarse, destacarse aceptando responsabilidades personales, distinguirse por intentar hacer bien las cosas, tener éxito incluso por encima de los premios. Esta necesidad lleva a buscar el enfrentamiento con problemas, como medio de retroalimentación para conocer los propios resultados y afrontar el triunfo o el fracaso.
- Necesidad de poder, su principal rasgo es el de tener influencia y control sobre los demás y afanarse por ello. Provoca la lucha, la competencia, la preocupación por el prestigio y la influencia sobre las otras personas incluso más que por los resultados.
- Necesidad de filiación, de ser solicitados y aceptados por otros, persecución de la amistad y la cooperación en lugar de la lucha, búsqueda de la comprensión y de las buenas relaciones.

Desde esta teoría, podríamos esperar que los motivos que llevan a una persona a proponerse o aceptar el liderazgo de una organización educativa estén relacionados con los tres tipos de necesidades señaladas por McClelland (1987).

Con esta teoría de las necesidades aprendidas, McClelland (1987) plantea que las personas pueden tener un alto motivo de logro o un bajo motivo de logro. Las personas con alto nivel de motivación de logro van a actuar principalmente por el anhelo de alcanzar los resultados que se han propuesto para el éxito de la organización, manifestando buena disposición y gusto por lo que están haciendo; reflexionarán sobre los resultados obtenidos y aprenderán de la experiencia, por lo que usarán frecuentemente el feed-back para mejorar o revertir los posibles fracasos en sus tareas. Sus metas no serán muy altas pues calculan como poder alcanzarlas. En cambio, las personas que tienen bajos motivos de logros, se proponen metas muy bajas o muy altas, actuando de tal manera que puedan evitar el fracaso porque le temen. No acostumbran a aprovechar el uso del feed-back lo que no les permite aprender de las experiencias vividas. Cabría esperar que los líderes educativos tuvieran un nivel de motivación de logro más elevado y que, al mismo tiempo, eleven el nivel de motivación al logro de las personas con quienes trabajan.

Por otro lado, para Hunter (2005), la verdadera motivación que mueve e incentiva a las personas a actuar de una manera comprometida enciende fuego dentro de las personas. Puesto

que la verdadera motivación, influye e inspira a la gente y la impulsa a nuevos desafíos. La quema por dentro de tal manera que quiere compartir ese fuego con otros y jugársela por la mejora de la institución o de su equipo de trabajo.

El reconocimiento y valoración de las personas en su trabajo, la opción de perfeccionamiento y formación continua en sus especialidades, es motivo de impulso y fuego en el corazón de las personas. Brindar oportunidades de crecimiento y elogiar el trabajo bien hecho enciende el alma y motiva a un buen trabajo desde la entrega del corazón, del amor, de la identidad profunda con la institución.

Estas ideas apuntan a los estudios realizados en las últimas décadas y que dejan en evidencia que, lo más importante para las personas es el “reconocimiento por el trabajo realizado” (Lepeley, 2003), la comprensión de parte de sus autoridades ante situaciones personales; sentirse seguros con una relación laboral estable. Ante estas realidades, juega un rol muy importante las motivaciones que los trabajadores tengan ante su labor, que su interés por lo que hacen responda a sus más profundas necesidades.

Según Hunter (2005), las necesidades más profundas de los seres humanos están relacionadas con un excelente liderazgo; con la valoración, el reconocimiento y el respeto de unos con otros y en lo que realizan. Con la necesidad de metas claras que den sentido y propósito a su trabajo; con el sentirse miembros de una comunidad que sirve con amor desde una vocación profunda de servicio que la hace especial y diferente a cualquier otra institución.

Vivir el desafío del liderazgo desde una comunidad, en donde los conflictos se conversan y se llegan a soluciones y consensos; en donde se crea un ambiente saludable de diálogo y escucha, donde todos pueden emplear sus energías y recursos en ideales que son importantes para cada uno como personas, para el equipo de trabajo y para la organización. Comunidad que asegura las buenas relaciones, la comunicación asertiva y la confianza de unos con otros.

El liderazgo, según Hunter (2005), es una habilidad que se puede aprender, practicar y desarrollar, por lo que está en continuo movimiento y se puede vivir con la esperanza del cambio y la mejora. Un excelente liderazgo llevará a la calidad y excelencia de la empresa.

Los líderes deben exigir excelencia en el desempeño y mantener los altos niveles; así los empleados se sentirán más seguros y confiados. En la medida en que se van alcanzando metas, se va ampliando el horizonte y se enciende el corazón por alcanzar nuevas propuestas de mejora. Aumenta el orgullo y la capacidad de lograr nuevas satisfacciones para la organización; crecen los niveles de confianza y las metas son más ambiciosas tanto para sí mismos como profesionales como para la institución. El status quo no forma parte de las motivaciones de los líderes de excelencia, puesto que buscan superarse continuamente y siempre están inquietos buscando las mejores formas para llevar a cabo su proyecto de liderazgo y a buen puerto a la institución que lideran. Hacen todo lo posible para ser los mejores líderes, instando así, a que los trabajadores se contagien y quieran ser también los mejores en calidad y excelencia. Llegando a ser la calidad y excelencia, como dice Hunter (2005), el fuego que enciende el interior de las personas y su más fuerte motivación.

Por último, deberían señalarse las posibles diferencias entre las motivaciones para la dirección y para el liderazgo. No son dos realidades siempre coincidentes y por ello habría que analizar tanto lo que las diferencia conceptualmente como en relación a las motivaciones para su ejercicio o desempeño.

## 1.2.- DIRIGIR Y/O LIDERAR

John Kotter (1990) en sus investigaciones logra dilucidar la importancia que tienen los líderes en la consecución de los objetivos de calidad y satisfacción en las expectativas de los clientes y del personal en las empresas; así podemos ver también lo relevante de la actuación de los equipos directivos escolares que desarrollan procesos de mejoramiento continuo en vías de lograr más y mejores aprendizajes con sus alumnos y alumnas en los colegios, cuyos “clientes” pasarían a ser padres y apoderados (Lepeley, 2003) satisfechos con la educación de calidad que adquieren para sus hijos e hijas.

A estos líderes empresariales, según Kotter, les identifican los siguientes rasgos:

- Su visión del futuro de la organización tiene en cuenta los intereses de las personas que laboran en ella y las expectativas de los clientes.
- Tienen clara la línea a seguir, es decir; por donde caminar para alcanzar el éxito de la empresa, además manifiestan pleno conocimiento de las estrategias para conseguirlo dando con esto seguridad y tranquilidad a las personas con las que trabajan.

- Pueden crear equipo de trabajo al compartir su liderazgo con quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo los procesos de la empresa; comprometiéndolos especialmente con los procesos claves para la consecución de los objetivos.
- Poseen la suficiente capacidad para animar y motivar a sus colaboradores implicándolos en su proyecto de visión de futuro.

Los directores y directoras de colegio son las personas clave para liderar con sus equipos este proceso educativo en vías de una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Su visión del futuro, en todo momento debe tener en cuenta los intereses de sus profesores con los que va a trabajar en este proceso, consultarlos, acoger sus inquietudes, hacerlos sentir la necesidad de la mejora, con amplios conocimientos sobre liderazgo y haciendo que las cosas sucedan (Kotter, 2007), entre otros. Que el sentimiento sea un motor impulsor y en conjunto buscar las nuevas formas para lograr las metas esperadas, teniendo siempre claro hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos.

En conjunto con su equipo directivo deben dar seguridad a sus profesores como también a los padres y apoderados que han confiado en su proyecto educativo, implicándolos con empuje y entusiasmo en el desarrollo de este proyecto. Líderes seguros de sí mismos y preparados en el tema, que programan en función de estrategias y metas alcanzables desde sus propios sueños e ideales; como manager, deben ser técnicos y especialistas en la gestión de recursos, planificación del tiempo y acciones a realizar para lograr las metas propuestas, facilitar el trabajo a sus colaboradores, supervisar y controlar desde una perspectiva de colaboración e incentivación. Mantener claridad en perfiles y roles y entregar recursos para que se vean realizados los proyectos en función de la mejora.

Los directivos de este siglo XXI necesariamente deberán tener amplios conocimientos y habilidades personales de liderazgo (Kotter, 2007) para que sus colegios, puedan ser dinámicos y adaptables a los signos de los tiempos.

Pero estos líderes no nacen de la noche a la mañana como por arte de magia, se hace necesario que la empresa o los centros educativos, en este caso, perfilen sus líderes, los busquen y les permitan vivir experiencias que les reafirme y refuerce sus capacidades; ayudándoles a desarrollar ese potencial que les permitirá conducir, guiar y acompañar los procesos de calidad de los diferentes colegios íntimamente unidos a sus equipos directivos y

de gestión. La formación continua, actualización, adquisición de conocimientos y técnicas relacionadas con el liderazgo de un centro educativo será la fuente de éxito de estos líderes.

Gestionar y liderar en un centro educativo lleva a dos realidades diversas; estos dos términos han sido motivo de variadas investigaciones en los últimos años, (la gestión dice directa relación con la administración de los bienes y el liderar es ir a la cabeza de un grupo que busca un objetivo común) lo importante en ello es darnos cuenta que necesariamente el liderazgo debe ir acompañado de una muy buena gestión, deben complementarse de tal manera que el uno fortalezca y dé empuje al otro y puedan equilibrarse; sólo un liderazgo fuerte acompañado por una gestión fuerte permitirá un avance claro en las propuestas de mejora. Normalmente tenemos centros educativos con excelentes gestiones pero muy débiles en liderazgo, quien lidera es quien lleva con claridad delante de sus ojos la meta a alcanzar y conduce a sus colaboradores hacia ella con certezas y seguridad.

Aurelio Villa (2013) nos presenta un cuadro con las diferencias que se dan entre dirección y liderazgo que veremos a continuación:

#### Deliberaciones del Liderazgo

- Visión
- Aspectos Estratégicos
- Transformación
- Los fines
- Personas
- Hacer lo correcto

#### Deliberaciones de la Dirección:

- Implementación
- Aspectos operativos
- Transacciones
- Los medios
- Sistemas
- Hacer las cosas bien (Villa, 2013, p. 68)

Management y leadership, gestionar y liderar son términos que en estos tiempos nos invitan a la innovación en los centros educativos, a asumir con mentalidad de ganadores los nuevos desafíos que nos ofrece hoy la educación en Chile, a empeñarnos en emprender el



vuelo aún a costas de grandes sacrificios como lo es el comenzar procesos de formación permanente; usando nuevas tecnologías de la comunicación por ejemplo, que no acostumbramos.

En el año, 2014, segundo periodo de la presidenta de Chile Michelle Bachelet, se comenzó a impulsar la reforma Educativa que con el Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre a la cabeza, movió a profundas discusiones y toma de decisiones que se cree llevarán a un mejoramiento continuo en la calidad de los servicios educacionales. Especial importancia se dará a la formación de los docentes desde donde saldrán, a futuro, los directores y directivos que los colegios en Chile necesitan hoy y mañana. Ya en los años anteriores se dio relevancia al programa de formación de directores de excelencia para el Chile que queremos y junto a Fundación Chile y otras instituciones académicas nacionales e internacionales se ha dado pie a este proceso para lograr hacer vida el Marco para la Buena Dirección que presenta el Ministerio de Educación, otorgando becas y pasantías a los docentes y directores.

La fuerza está en la decisión de empezar y continuar un proceso de liderazgo efectivo que deje satisfechas las expectativas de los estudiantes, padres y apoderados, pero muy especialmente a los propios profesores y comunidad educativa que asumen una realidad de entregar lo mejor de ellos mismos en bien de una educación de calidad.

Culminamos con las palabras de García Olaya y Aguirregabiria (2006) cuando afirman que “Dirección y liderazgo son conceptos diferenciados pero llamados a complementarse” (García y Aguirregabiria, 2006, p. 47). Así también lo afirman otros autores “El liderazgo y la dirección permanecen intextricablemente ligados, pero se necesitan estrategias positivas para desarrollar el liderazgo en las escuelas y para reflejarlo en las estructuras de la dirección” (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2008, p. 108).

### 1.3.- DIFERENTES APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL LIDERAZGO

Si importante es diferenciar entre dirección y liderazgo, también lo es reconocer que existen diferentes abordajes del concepto de liderazgo. Pretendemos acercarnos a continuación a algunas de ellas.

### 1.3.1. EL LIDERAZGO DESDE LAS EMOCIONES.

Aparecen en el siglo XXI nuevas necesidades en la forma de liderar las empresas y centros de trabajo, actualmente pesa en estas organizaciones el ambiente laboral; se valora mucho las emociones y sentimientos de las personas que allí desarrollan su profesión. Ya no es importante la presencia del jefe autoritario sobre sus dependientes, sino al contrario, hoy se da más habitualmente la presencia del jefe en diálogo con su personal. Por lo tanto se hace común entre trabajadores y directores o jefes una mayor flexibilidad y espontaneidad entre ellos donde se hace presente la inteligencia emocional tan en boga en estos últimos años.

Entendiendo la inteligencia emocional como la capacidad que tiene el ser humano para reconocer sus propios sentimientos y los sentimientos de las otras personas a la vez que hace uso de sus habilidades para poder manejar estos sentimientos. Goleman (1996) cree, incluso, que la inteligencia emocional se la puede organizar en cinco capacidades:

- Conocer las emociones y sentimientos propios,
- Manejar estos sentimientos,
- Reconocerlos,
- Crear con ellos la propia motivación, y
- Gestionar las relaciones. (Goleman, 1996)

Tomando en cuenta principalmente el capital humano que se la juega por la creatividad y la innovación desde un profundo sentido de identidad, de autorrealización y confianza en sí mismos y en sus compañeros de labor, se viene ante la empresa un panorama seguro de alto rendimiento y satisfacción en la calidad del producto que ofrecerán a sus clientes.

Según Abarca (2004), es en las personas donde radica la posibilidad de acumular el conocimiento, de hacer de la innovación un gran desafío y de mover las voluntades de las personas que conforman la organización que se encuentra en vías de mejora.

Los buenos líderes según Quiroga (2000), son sensibles, aportan soluciones, estimulan camaradería y un trabajo armónico en el que todos apuntan a un mismo objetivo; desarrollan compañerismo y permiten que el grupo sea creativo, productivo y competitivo. Quienes ejercen un buen liderazgo dan confianza y tratan con dignidad a sus compañeros de labores porque tienen la certeza de que cada vez necesitan más de los otros, idea que dice relación

con el liderazgo distribuido; la comprensión es humanizar la empresa, que todos se sientan cómodos, comprometidos unos con otros en vistas al bien común. Que se sientan motivados emocionalmente para crear ambientes de trabajo ideales y alcanzar los objetivos propuestos. Estos elementos bien vividos fortalecerán la empresa y animarán a un mayor compromiso con ella.

En otras palabras, el liderazgo lo tendrán las personas que estén abiertas y atentas a la escucha de las emociones de sus colaboradores logrando con ello que estas mismas personas se motiven activando su imaginación y puedan caminar en la dirección deseada; en busca del objetivo común. El líder, nos dice Goleman (2004), debe llevar el timón de la organización a la vez que infunde energía en las personas y en el grupo con el que está trabajando, “su esencia es lograr que otros ejecuten sus respectivos trabajos con más efectividad” (Goleman, 2004, p. 52)

“Los líderes siempre han cumplido con una función esencialmente emocional” (Goleman, Boyatzis, Mc Kee 2004, p. 33) por lo que normalmente son las personas recurrentes; son las personas en quienes se cree y se confía frente a una amenaza, frente a la superación de un desafío o al cumplimiento de una meta o tarea propuesta por el grupo. Quienes llevan el liderazgo de la empresa, son las personas que mejor encauzan las emociones de sus colaboradores; pueden canalizarlas en una dirección positiva en vistas a la concreción de logros, en desafíos a superar y metas por alcanzar.

Se puede decir, entonces, que los líderes de los distintos grupos de trabajo, son las personas con mayor capacidad de influir en las emociones de su grupo laboral. Si estas emociones son orientadas positivamente por el líder, la organización logrará alcanzar aspiraciones muy elevadas. No así, si el líder o los líderes no logran una orientación positiva; la organización caerá en su motivación y por consecuencia perderá de vista los altos ideales.

Esta situación, según Goleman, Boyatzis y Mc Kee (2004), lleva a pensar que los líderes no sólo son buscados para concretar un proyecto, sino que además, se visualiza el importante aspecto de la empatía entre ellos. Es decir, los colaboradores buscan ser escuchados, buscan un contacto emocional. Si se logra esta empatía entre líderes y colaboradores, encauzados positivamente, se provocará un efecto al que llaman “*resonancia*” que permitirá el crecimiento y desarrollo de la empresa en vías de mejora y calidad. Por el contrario, si no se logra la empatía resonante, se produce la sensación de *disonancia* que

desmorona toda base emocional, llevándose consigo los ideales de desarrollo de la empresa. Así entonces, Goleman, Boyatzis y Mc Kee (2004) afirman que los líderes que poseen la competencia de la función primal, permitirán en gran medida, que la organización alcance sus ideales y proyectos o decaiga en ellos si no logran esta conexión de empatía con sus trabajadores.

Las Hermanas de la Providencia tienen como principal patrona de su congregación a María Madre de Dolores, la Virgen compasiva y misericordiosa a quien miran como modelo de fortaleza, escucha y compasión. Al reflexionar en los ideales del liderazgo emocional se contempla la experiencia de María que anima a las hermanas a la escucha de cada una de las personas con las que trabajan y por las que trabajan a lo largo de los diferentes ministerios que desempeñan en Chile. De una manera particular lo especifican en su Proyecto Educativo Providencia cuando dicen “reconocerla como guía y modelo e imitarla en su dignidad de mujer y en su rol de humanizar la sociedad” (Providencia, PEP, 2008). Este liderazgo emocional que apuesta por el potencial humano, es clave en el trabajo de liderazgo de cada equipo directivo de los centros providencia puesto que para organizar su centro debe primero hacer buen uso de su inteligencia racional en todo lo que sea planificación de tareas pero, a la vez, hacer un muy buen uso de su inteligencia emocional frente a la conducción de este grupo de personas que le colaboran. ¿Cómo? Escuchando, apoyando, sintiendo con el otro las emociones de cada uno y enfocándolas al camino correcto que el colegio requiere. Al imitar a María Madre de Dolores, se la juegan por la compasión, es decir, por la compañía hacia la persona en un contexto que va más allá de la simple acción. Esto indica que los líderes permiten que la comunidad se integre en un trabajo común a la vez que son miembros activos de ese mismo trabajo. En la búsqueda por imitar a María Madre de Dolores, los líderes podrán fácilmente reconocer en sus colaboradores el trabajo bien hecho; valorarlos en su servicio y hacerlos sentir que son realmente importantes para el desarrollo de la organización.

### **1.3.2.- EL LIDERAZGO SOSTENIBLE:**

La idea de una mejora en el sistema de liderazgo educativo en los colegios providencia apunta también a la puesta en práctica de una de las cinco orientaciones capitulares de la Congregación Hermanas de la Providencia que dice “Ajustar nuestro estilo de gobierno circular en todos los niveles para responder a nuestra realidad inserta en un mundo en evolución” (Providencia, Orientaciones Capitulares, 2007) Con esta impronta, las hermanas ven necesario involucrar nuevas ideas al liderazgo congregacional en cada nivel de las obras

que se realizan en bien de los destinatarios de este carisma. Uno de estos niveles es el liderazgo educativo que mantienen en las obras mayoritarias de Chile; para hacerlo duradero se lo debe retroalimentar y cargar de nuevas energías que permitan un beneficio para todos en el hoy y en el futuro, y puedan así responder a los requerimientos de este mundo en evolución que por la globalización las hace entrar en la realidad de una urgente mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que están bajo el alero providencia.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008) nos hacen reflexionar y darnos cuenta de que el liderazgo y la mejora educativa sostenible, en el ámbito educativo, preservan y desarrollan los aprendizajes significativos lo que hace que de ninguna manera se vean perjudicados quienes rodean este ambiente, sino que al contrario; sea un beneficio presente y futuro para ellos. Con estos pensamientos podemos también alcanzar las intenciones de las Hermanas de la Providencia en una segunda orientación capitular que invita a responder activamente y escuchar el clamor de los pobres, especialmente de las mujeres, de los niños y de la tierra, que suplica cuidado de ella para que las futuras generaciones puedan gozarla como hoy lo hacemos nosotros (Providencia, Orientaciones Capitulares, 2007).

Estos autores presentan siete principios de sostenibilidad en el cambio y liderazgo educativo, con los que nos invitan a entrar en una nueva idea de dar vida a los centros educativos aun cuando los miembros directivos puedan ir variando; estos principios son: la profundidad, la duración, la amplitud, la justicia, la diversidad, la iniciativa y la conservación.

No toda persona permanece en el tiempo; pero sí el estilo que surgió de un trabajo de conjunto. Nos hablan de la importancia del liderazgo sostenible en la medida de su preservación, protección y fomento de los aprendizajes significativos y profundos. Aprendizajes sólidos que hacen capaces a las personas de sostenerse en el tiempo aún en la adversidad, con convencimientos profundos que hacen de la vida un continuo movimiento de esperanza y fe; de confianza plena en las propias capacidades y competencias.

El liderazgo sostenible, según los autores, debería preservar y fomentar también los aspectos más valiosos de la vida que hacen que perduren de un líder a otro líder. La dirección debe ir más allá de las personas del momento, buscando el cambio a través de un caminar que ya otros líderes traían. Valorar lo que año a año ha ido ayudando en la mejora de los centros; de tal manera que se le reconozca y fortalezca, transformándose en un verdadero complejo

vitamínico para el nuevo líder. En pocas palabras, el liderazgo se hace sostenible en la medida en que perdure y se mantenga positivamente en el tiempo.

Este liderazgo debería sostener el liderazgo de los demás a la vez que depende de él mismo, entonces el liderazgo sostenible pasa a ser un liderazgo distribuido, en que todos tienen su participación y responsabilidad. No tiene por qué ser sólo una persona la que lidere, es más, en los tiempos actuales se aboga por la comunicación y las redes entre los líderes y los centros, con “apertura y receptividad” (Villa, 2013). Juntos se lograrán mejores beneficios para todos los destinatarios. El liderazgo se expande entre los miembros del equipo directivo y de la comunidad escolar; amplía su visión y se extiende a nuevas ideas que sostengan los impulsos de mejora para el establecimiento educacional. Aquí entra en el camino de mejora lo que podríamos llamar la gobernanza educativa, distribuir el liderazgo de manera que se haga sostenible en el tiempo desde una responsabilidad común.

También vemos la necesidad e importancia de la justicia en el liderazgo sostenible, este liderazgo no daña su entorno, sino que al contrario, lo mejora y lo hace sostenible para el futuro. Comparte, en redes de apoyo con los otros centros educativos, sus conocimientos y recursos buscando siempre caminar en pro de los beneficiarios. Nunca va a prosperar a expensas de otros colegios sino al revés, va a compartir con ellos los frutos e innovaciones de mejora desde una fuerza de atracción de unos con otros, lo que siempre los va a mantener unidos. Cohesiona aún en la diversidad puesto que abrirá horizontes distintos que enriquecerán las expectativas entre ellos impulsados por un mismo fin.

Hargreaves y Fink (2008) dicen que el liderazgo sostenible desarrolla con creatividad e iniciativa los recursos materiales y humanos, los estimula y anima a un mejor crecimiento; de ninguna manera los agota. Procura la motivación y el incentivo preocupándose siempre de sus directivos de una manera prudente, sin malgastar ni el dinero ni a las personas. Decimos entonces, que este liderazgo valora profundamente a las personas con las que trabaja y las anima al perfeccionamiento sin recargarlos de trabajo ni de plazos casi incumplibles evitando así el tedio, stress y el poco gusto por realizar las cosas bien hechas. A la vez que procura hacer buen uso de los recursos materiales, que todos sean ocupados en mejorar la calidad del servicio que el centro educativo presta a sus estudiantes, padres y apoderados facilitando a la vez el trabajo de los docentes. Así también pensaba Bernarda Morin, fundadora de las Hermanas de la Providencia en Chile “No se deben exigir cosas imposibles, se debe atender a

las fuerzas y capacidades de las personas...no hay en este mundo cosas perfectas” (Cartas de B. Morin, 1980).

Finalmente, este tipo de liderazgo respeta lo vivido en el pasado aprendiendo de todo aquello que ya sirvió y que podría ayudar a hacer vida un futuro distinto y mejor. Podríamos tomarnos del refrán que nos recuerda que todo lo pasado fue mejor, sin embargo, aquí deberíamos sacar lo mejor de este pasado para que nos impulse a un futuro pleno de altas expectativas. Son los estudiantes de cada centro educativo providencia quienes van a agradecer esta intención ya que irá en total beneficio de sus aprendizajes.

Podemos decir entonces que un liderazgo sostenible permitirá darnos cuenta que los buenos directivos lo están haciendo bien en cuanto captamos que su tarea une a la comunidad educativa, la cuestiona, la anima y entusiasma en torno al proyecto de mejora que juntos se han planteado y tomaron la decisión de llevarlo a cabo; cogiendo fuerzas desde una experiencia anterior reconocida por todos los miembros de estos centros educativos y al elegir las opciones que mejores resultados les dio en el pasado para aplicarlo en lo nuevo; a la vez que integran conceptos, ideas y desafíos de gran alcance.

### **1.3.3.- ESTILOS DE LIDERAZGOS DE BASS:**

Bernard Bass en sus estudios y aporte a la sociedad especifica tres tipos de liderazgo que de una u otra manera han ido animando a las diferentes organizaciones a lo largo de los años, él llama a estos estilos como *laissez faire*, transaccional y transformacional. Veremos en breve lo que caracteriza a cada uno de ellos, pero nos detendremos un poco más en el liderazgo transformacional por su implicancia en los resultados de los estudiantes y su vigencia a estas alturas del siglo XXI.

#### **1.3.3.1.- Liderazgo Laissez Faire**

El líder que vive el estilo *laissez faire* es una persona que desmerece su propia autoridad, no la hace valer ante sus colaboradores, aún proporcionando a los miembros de su equipo las informaciones necesarias para la toma de decisiones. Permite al equipo directivo y a sus colaboradores que decidan en libertad sobre diferentes aspectos del trabajo, especialmente en el aspecto de planificación de la labor a realizar, organización de ésta y ejecución. Es una persona que no se atreve a asignar tareas al grupo, confía todo a la espontaneidad de los miembros del grupo con el que trabaja. El líder con estas características

es además una persona que permite hacer, sin evaluar y menos sancionar en caso de necesidad. Al ser una persona tan permisiva, hace notar la inseguridad que posee frente al cargo. Al no asignar tareas ni responsabilidades, permite que el grupo determine muchas veces en forma errónea, lo que hace que surja una profunda confusión en las personas con respecto a los objetivos a lograr, desorganización y fricción en las relaciones interpersonales por el desconcierto y poca luz

Este liderazgo es claramente menos organizado, menos eficiente y menos satisfactorio, fácilmente se pierde el horizonte porque cada uno actúa de acuerdo a los intereses personales y sufre alteraciones el nivel de confianza entre los diferentes actores del sistema. La falta de orientación y de sugerencias causa desorganización, desorientación y fracasos en el trabajo que llevan a una pérdida en la motivación y pasión por éste. Como el líder no participa en las actividades grupales y se abstiene de guiar, se transforma en un líder pasivo que se limita a entregar la información o materiales cuando se le solicita lo que hace que tampoco se comprometa ni responsabilice de la misión común.

Podríamos decir que los líderes laissez faire se caracterizan por dejar pasar las cosas por alto, ignorando aquellas que podrían ser un obstáculo en la consecución de los objetivos. Aparentemente no les importa nada pero en realidad les importa todo ya que su actitud pasiva de no hacer, es en realidad su manera de hacer las cosas y conseguir los objetivos que se proponen. Normalmente son personas que confían plenamente en los miembros del grupo y creen que las personas se sienten motivadas por sí solas y responsables de lo que se les encomendó; que no es necesario instarlos a realizar las cosas. Quienes llevan este liderazgo no participan en las actividades grupales, se abstienen de guiar y se dedican más a escuchar que a hablar. Son pasivos y se limitan a entregar información o materiales de trabajo sólo cuando los miembros de su organización se lo solicitan.

#### **1.3.3.2.- Liderazgo Transaccional:**

El estilo de liderazgo transaccional ha sido uno de los más recurrentes en tiempos pasados, puesto que sus objetivos principales están centrados exclusivamente en los propósitos de la institución más que en una misión y visión.

El modelo de liderazgo transaccional tiende a una unión más bien vertical con los colaboradores; a un intercambio de relaciones entre el líder y los empleados. Normalmente este liderazgo es presentado como un intercambio de recompensas constructivas o correctivas.



Existe una transacción o intercambio como premiación contingente ante el buen o alto desempeño lo que permite enfatizarlo como un liderazgo efectivo, es decir, llegan a acuerdos líderes y trabajadores con un intercambio de recompensas de acuerdo al nivel de desempeño. Determinan lo que cada uno espera del otro por lo que se mide el comportamiento de ambos en expectativas, negociaciones, transacciones.

Villa explica claramente que el liderazgo transaccional se caracteriza por una rigidez organizativa, manteniendo una estructura burocrática que no ayuda a la toma de decisiones o al trabajo colaborativo y creativo de los docentes, sino más bien toma un estilo vertical donde el eje principal de la institución educativa está centrada en el control y el verticalismo (Villa, 2004).

Los líderes transaccionales, en su afán de alcanzar las metas propuestas, hacen concesiones a los intereses personales de sus colaboradores (Bass, 2000) de tal manera que al conseguir los objetivos, la recompensa constructiva se hace sentir como un refuerzo positivo que halaga o elogia a las personas, sin embargo, este refuerzo puede transformarse en negativo a medida que las metas propuestas no son alcanzadas, lo que incluye una retroalimentación negativa al momento de corregir a los seguidores.

Entendemos que a medida que los colaboradores van cumpliendo metas, el líder proporciona la recompensa del momento a cambio del esfuerzo realizado y de acuerdo a los niveles de rendimiento que acordaron previamente. A este comportamiento lo reconocemos como la dirección por contingencia.

En este estilo de liderazgo surge también la dirección por excepción, vale decir, el líder interviene sólo en los momentos en que no se satisfacen los estándares establecidos y concentra su atención en los errores. El líder transaccional está atento en todo momento al desvío y equivocación en el trabajo, enseñando a sus colaboradores a cómo corregir estas infracciones. Mantiene el status.

El líder transaccional toca directamente la motivación de los seguidores por el intercambio de premios o recompensas entre el esfuerzo y los logros. El líder es capaz de darse cuenta de las necesidades y expectativas de sus colaboradores y de acuerdo a esta situación responde y lleva a cabo sus acuerdos.

### 1.3.3.3.- Liderazgo Transformacional:

Los líderes con estilo transformacional poseen una marcada pasión por la vida, motivados e inspirados en todo momento por ir más allá de sus propios intereses, preocupados por el beneficio de toda la institución y de la sociedad. Son capaces de ayudar a los demás a tomar conciencia de sus potencialidades, de sus posibilidades y de sus capacidades para su crecimiento personal y el de la empresa. Infunden valores a la organización y dan sentido a las acciones a realizar con una visión de futuro. Conducen la empresa hacia una mejor calidad en su ambiente laboral interno y en los resultados o productos del trabajo dirigidos a la sociedad. En general, mueven a todos sus trabajadores hacia la consecución de sus metas con energía y entusiasmo.

Un liderazgo transformacional hace que los miembros de la institución sean conscientes del estado de la cuestión, se animen a la obtención de logros y a la realización de sueños e ideales, que se permitan el entusiasmo por la formación continua junto con mirar más allá de sus propios intereses, los intereses comunes que satisfacen a la comunidad educativa en pleno.

Bass (2000) nos dice que los liderazgos de arriba hacia abajo están obsoletos, y precisamente estos son los que más permanecen en la dirección de los colegios. Hoy en día los liderazgos deben estar abiertos a todo tipo de cambios e innovaciones, crear redes de apoyo y crecimiento. Compartir información rápida y expedita con todos los actores del complejo educativo. El liderazgo del director o directora de escuela está firmemente ligado al éxito de la escuela (Bass, 2000), de allí la importancia de la innovación en los liderazgos de los centros educativos Providencia. Un liderazgo transformacional hace que sus seguidores se entusiasmen en el camino que se les muestra, que logren comprometerse y avanzar en la consecución de los objetivos.

Alvarez (2000) desde sus planteamientos nos deja claro que sólo quienes ejercen un liderazgo transformacional pueden vivir en plenitud las funciones de animar, crear equipos de trabajo, proporcionar una visión global del trabajo a realizar frente a los objetivos propuestos. El liderazgo transformacional le permitirá compartir con sus colaboradores todas las iniciativas en pro de un crecimiento y mejora en la dirección de los centros educativos. La comunicación con sus colaboradores es clave en cuanto juntos pueden encontrar nuevas pistas y líneas de trabajo que llevará a nuevas posibilidades de futuro desde un convencimiento coherente. Futuro que se hace presente en la medida en que van creciendo en las altas expectativas con respecto a los resultados de los centros educativos que dirigen.

Con este tipo de liderazgo se nota el aumento de la satisfacción, compromiso y eficacia de las organizaciones. Los directores y directoras que se dejan llevar por el liderazgo transformacional, según Bass (2000) hacen que los miembros de los equipos directivos tomen conciencia de las cuestiones importantes potenciando su interés además por la formación permanente y el logro de sus ideales procurando que también ellos se transformen en líderes.

El liderazgo transformacional, abierto a los cambios y a la adaptabilidad de los tiempos ofrecerá a sus seguidores oportunidades de preparación para asumir el mundo globalizado que camina de la mano con las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, transformando las situaciones de dificultad en verdaderos desafíos y oportunidades a acoger para un mejor crecimiento en la prestación del servicio educativo. Álvarez (1998, p. 95) imprime que los líderes transformacionales son capaces de “infundir valores a una organización que explicitan el por qué y el para qué de la actividad de la organización”, además que estos líderes ayudan a “tomar conciencia a los demás de sus posibilidades y capacidades, a liderar a sus propias actividades dentro de la organización pensando en su crecimiento y desarrollo personal”

Bass Junto con definir el liderazgo transformador como aquel estilo que motiva a las personas para que hagan mucho más de aquello que se espera de ellas en la institución, plantea algunos factores que influyen y caracterizan a este tipo de liderazgo: la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la consideración individualizada y la estimulación intelectual.

Cuando las personas imitan a su líder, se da una influencia idealizada y se vive una experiencia de atracción emocional entre el líder y sus colaboradores; se manifiesta profundamente la confianza entre ellos sellando una clara autoestima y gran responsabilidad.

Los líderes transformacionales caminan dando pleno sentido a sus acciones, están atentos a sus propias inspiraciones y son motivo de inspiración para sus seguidores. Normalmente engrandecen las expectativas de éxito elevando el nivel emocional de su equipo y las personas con las que trabaja. Es común en ellos el uso del “efecto Pígalión” lo que ayuda a ir más allá de lo que son capaces de dar, confiando totalmente en lo que sus colaboradores son capaces de alcanzar.

Estos líderes están siempre muy atentos a cada persona en particular, abiertos a la escucha y al diálogo; se interesan por cada uno de sus colaboradores y generan una profunda empatía porque necesitan de cada uno de ellos en el desarrollo de su liderazgo. Esta situación la define como una consideración individualizada, sólo acogiendo, escuchando e interesándose por cada persona en particular lograrán individualizarlo como persona única y singular que es.

Finalmente, los líderes transformacionales incentivan y estimulan el desarrollo intelectual de sus compañeros, les permiten abrirse al campo de la innovación y la creatividad. Estimulan la razón en sus colaboradores teniendo una visión diferente de las cosas en cada situación.

De acuerdo a la investigación realizada por (Leithwood, 2004) podemos decir que el liderazgo transformacional de Bass encierra cuatro categorías prácticas que él enumera como: Carisma, Liderazgo inspiracional, Consideración individualizada y Estimulación intelectual. El Carisma dice relación con las cualidades personales del líder, el liderazgo inspiracional comunica una visión atrayente que invita a prácticas ejemplares acordes a esa misma mirada; la consideración individualizada, por su parte, apoya y estimula a los empleados de la institución motivándolos a un mejor desarrollo y perfeccionamiento en sus prácticas y finalmente, la estimulación intelectual son prácticas que estimulan a pensar en el trabajo de una manera positiva y diferente frente a las situaciones de problema que se puedan presentar.

Podemos recoger como idea que Bernard Bass junto con darnos claridad frente al liderazgo nos impulsa a pensar que se unen en este estilo, la razón y las emociones, es decir; junto con desarrollar el intelecto de las personas se hace imprescindible el manejo de las emociones para llevar a cabo un proceso de liderazgo efectivo. Integra la razón y el corazón y nos permite hacer sentir la importancia de un todo. La persona es unificada e integrada en su ser, no se puede separar y como tal llevará a cabo proyectos de mejora con su equipo directivo a favor de su institución.

Según Bass (2000) los líderes con marcada tendencia transformacional permiten que las personas con las que laboran, sean conscientes de lo prioritario y más importante en la organización enfocando los esfuerzos hacia los logros de las metas propuestas; hacia la formación permanente y a hacer realidad los sueños e ideales. Todo esto frente a la postura de que se debe trabajar pensando y apuntando siempre al grupo que será beneficiario de todo este esfuerzo.

En este caso, el beneficio recae directamente en los estudiantes de los diferentes centros educativos Providencia, lo que conlleva una mejora en la calidad de la formación de los jóvenes y niños por la que estos centros apuestan: una formación valórica cristiana de excelencia académica.

Este tipo de liderazgo en el ámbito educativo transforma a los docentes en líderes pedagógicos, capaces de alcanzar los propósitos adquiridos y en general, mueve a toda la comunidad educativa en vistas de la mejora y transformación de los centros y lugares de crecimiento, sensibilizando y motivando a los miembros de toda la comunidad; permitiéndoles sentirse muy importantes en la vida de los centros y en los resultados que se obtienen con su trabajo bien hecho. Les manifiesta las altas expectativas que tiene de su trabajo lo que mantiene y eleva la confianza en ellos mismos y permite un mayor compromiso e identificación con los objetivos del proyecto educativo del colegio que juntos han implementado, a la vez que facilita los recursos para que todos los miembros de la comunidad educativa alcancen más de lo que serían capaces por ellos mismos.

Las investigaciones de Leithwood, Jantzi y colaboradores, mirando siempre la eficacia en los centros educativos, nos confirman la incidencia positiva que el liderazgo transformacional aporta en la institución en cuanto a su organización y a los resultados de los estudiantes, como también impacta fuertemente en el compromiso con la institución (Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood, Day, Sammons, y Harris, 2006; Chavarría y Borrell, 2013); así mismo reafirman tres conjuntos de prácticas transformadoras: “ayudar al personal, fijar directrices, rediseñar la organización” (Chavarría y Borrell, 2013, p. 54) que permiten la mejora continua de esta en la medida en que el foco está dado por lo esencial como son los aprendizajes de los alumnos y alumnas, contribuyendo indirectamente a través de “su influencia sobre otras personas o características de su organización” (Chavarría y Borrell, 2013, p. 54).

Francisco Javier Murillo hace referencia a este estilo de liderazgo concentrando sus características en las especificaciones que a continuación presentamos; basándose en la definición de Leithwood, que explicita las dimensiones de propósito, personas, estructura y cultura con las respectivas actuaciones de los líderes transformacionales:

<i>Dimensiones</i>	<i>Actuaciones</i>
Propósito:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla una visión que a la vez es ampliamente compartida por el centro educativo.</li> <li>• Establece el consenso en los objetivos y las prioridades del centro.</li> <li>• Tiene expectativas de una excelente actuación.</li> </ul>
Personas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura apoyo individual.</li> <li>• Proporciona estímulo intelectual.</li> <li>• Brinda modelos de buen ejercicio profesional.</li> </ul>
Estructura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye responsabilidad y comparte la autoridad de liderazgo.</li> <li>• Concede autonomía en sus decisiones a los docentes.</li> <li>• Provee tiempo para la planificación colegiada.</li> <li>• Fortalece la cultura del centro.</li> </ul>
Cultura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece el trabajo en colaboración.</li> <li>• Entabla comunicación directa y frecuente.</li> <li>• Comparte la autoridad y la responsabilidad.</li> <li>• Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales (Murillo, 2006).</li> </ul>

El liderazgo transformacional permite que en la organización se viva una profunda experiencia de satisfacción, compromiso y eficacia, yendo más allá de los propios intereses, como un proceso dinámico que permite cambios en ella de acuerdo a las situaciones que se vayan viviendo o desarrollando (Murillo, 2006). A las Hermanas de la Providencia este estilo de liderazgo les permitirá ver satisfechas sus necesidades ante el lema congregacional “El amor de Cristo nos urge” (San Pablo) puesto que su objetivo y misión siempre se ha movido de acuerdo al bienestar y compromiso con los demás.

Algunas investigaciones que han puesto su mirada en el cambio o transformación de un liderazgo transaccional a otro transformacional manifiestan que las instituciones que han vivido esta experiencia maximizan su capacidad debido a que:

- Establecen una clara visión de la escuela.
- Valoran y utilizan sus experiencias positivas de mejora.
- Crean un consenso sin detrimento del pensamiento crítico.
- Aceptan que el liderazgo es una función a la que contribuye gran parte del personal, y no un conjunto de responsabilidades que recaen sobre un solo individuo (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2008).

Pero, al parecer, las últimas investigaciones han ido siguiendo una línea distinta en relación a la influencia del liderazgo transformacional, más bien se ve como un liderazgo que permite el seguimiento del líder más que la colaboración y distribución del liderazgo, así entonces, nos enfocaremos más adelante en el liderazgo distribuido como una posibilidad de compartir el liderazgo en la comunidad educativa mirando siempre al mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2006).

#### **1.3.4.- LIDERAZGO INSTRUCCIONAL:**

Conocemos el liderazgo instruccional como el liderazgo centrado en apoyar a los profesores en el aula, acompañarlos, supervisarlos y señalarles ciertas prácticas y métodos de enseñanza. Este tipo de liderazgo requiere de una firme y profunda preparación pedagógica. Así podemos decir, en conjunto con Robinson que el impacto del liderazgo en los aprendizajes de los estudiantes se puede explicar, porque este influye en “priorizar propósitos académicos y en inducir prácticas para monitorear la acción de profesores y estudiantes en función de este objetivo” (Robinson et al., 2008; OCDE, 2009).

Aunque, se cree que este liderazgo es, quizás, el más influyente en los aprendizajes de los estudiantes, variadas investigaciones científicas (Anderson, 2010; Hallinger et al. 2003, Leithwood et al. 2006; Barber y Mourshed, 2008; Leithwood y Jantzi, 2005) concluyen que el liderazgo es el segundo factor después de los docentes que más influye, todo esto de acuerdo a la motivación y orientación que tomen los líderes frente a sus profesores de aula, si les instan a la formación continua, si los acompañan en sus procesos, si reconocen sus logros, etc. Al seguir a Hallinger podemos tener una claridad en que esta influencia es más bien indirecta y recatada en su dimensión (Hallinger, 2003). La literatura nacional e internacional, producto de diversas investigaciones, señala que sólo los profesores son los que más influyen en los aprendizajes de los alumnos, porque únicamente la enseñanza en aula es la que logra impactar por lo que los directores serían la segunda entidad que puede permitir estos logros en forma indirecta al apoyar a los docentes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Quienes ejercen liderazgo instruccional son personas que demuestran que sus líneas de acción y orientaciones están claramente dirigidas a los objetivos de mejoramiento académico por lo que influyen en sus docentes para que los estudiantes puedan alcanzar las metas de aprendizajes propuestas para “mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” (OEI, 2010, p. 52)

Según Volante (2008), el liderazgo instruccional *sí privilegia* los logros académicos basándose en investigaciones de Hallinger (2008) y Leithwood (2006), plantea que estas *buscan explicar la contribución que hacen los directores* de los centros cuando intentan *alinear y motivar* a la comunidad educativa hacia el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Volante (2008) cita a Leitwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, (2006) para explicarnos que estos investigadores han insistido en describir las funciones del liderazgo instruccional en base a dos aspectos “definir el foco de la gestión” e “influir en sus miembros para moverse en esa dirección”. De acuerdo a estas investigaciones, podemos decir que el liderazgo instruccional es un aporte en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, debido a que indagan en prácticas específicas que motivan la estabilidad y mejoramiento al hacerse realidad en dinámicas de influencia que afectan en los resultados.

Lepeley (2003) al comentar el Informe McKinsey 2007, recuerda que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes no pueden estar por sobre la calidad de los conocimientos de los docentes.

Paulo Volante afirma que el liderazgo instruccional “consiste en la influencia intencionada y focalizada, que se ejerce en una comunidad educativa con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza y los logros de aprendizaje” (Volante, 2015, p. 1) y que funciona en la organización educativa en forma mancomunada con los directivos, docentes e incluso con los estudiantes. De esta manera podemos avanzar en los logros de aprendizajes de calidad de los mismos; especifica además que la evidencia empírica tanto a nivel nacional como internacional nos permite percatarnos de la relación positiva que existe entre este liderazgo y los resultados académicos de los alumnos y alumnas a la vez que permite un mejoramiento en el clima (Volante, 2015), haciendo referencia específicamente a Alig-Mielcarek y Hoy (2005).

Así mismo, Volante (2015) nos muestra un panorama pensado en siete prácticas de liderazgo instruccional que apuntan al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes:

- Alinear a la comunidad educativa en torno a una visión de aprendizaje y enseñanza compartida. Es decir, definir qué es una buena enseñanza.
- Definir qué es un aprendizaje clave.
- Conducir a los estudiantes a que se fijen metas a lograr y que los desafíen en su diario quehacer educativo.



- Asegurar a los estudiantes que tengan experiencias exitosas.
- Monitorear constantemente las metas curriculares de los estudiantes.
- Focalizar un refuerzo educativo a todos los estudiantes, tanto a los avanzados como a los más descendidos.
- Realizar ciclos de observación de clases y de retroalimentación implementando el proceso de mejora.

Creemos que esta presentación clarifica sobremanera el estilo de liderazgo instruccional, el hecho de fijar metas en aprendizajes claves y la motivación al desafío de los estudiantes frente a ellas, permite a los docentes prepararse para el logro, focalizando sus esfuerzos en ello. Al formar equipos de liderazgo, se notará también la preocupación por la clase bien hecha desde un apoyo en la retroalimentación de los directivos hacia los profesores, a los que estarán monitoreando y visitando en caminatas de aula para compenetrarse y conocer mejor la instrucción en el proceso de aprendizaje. Así se cumplirá con el currículo lo que ayudará a profundizar y mejorar los aprendizajes. De acuerdo a Day (2012), podemos confirmar la importancia de este trabajo mancomunado que ayuda a los docentes a sentirse más seguros en su misión de enseñar porque “habrá actividades de desarrollo profesional sostenido tanto en la escuela como fuera de ella, que contemplarán el conocimiento para la práctica..., el conocimiento en la práctica...el conocimiento de la práctica” (Day, 2012, p. 163).

Por otro lado, Xavier Chavarría y Elvira Borrell, citando a Bolam (1996), especifican algunas características que posiblemente sean parte de los líderes instruccionales en el contexto de las escuelas eficaces, apuntando a las siguientes:

- Un liderazgo fuerte y con objetivos claros.
- Acuerdo entre los profesionales sobre metas, valores, misión y política del centro.
- Trabajo en equipo de los directivos.
- Subcultura profesional y técnica de colaboración.
- Normas de mejora continua para el profesorado y los estudiantes.
- Estrategia de liderazgo que promueva el desarrollo de la cultura del centro.
- Compromiso con la resolución de problemas vinculados a las reformas nacionales (Chavarría y Borrell, 2013, p. 51).

Para ser líderes eficaces, el mismo Christopher Day nos invita a reflexionar sobre nuestra vocación de educadores y nos insta a trabajar y vivir en forma apasionada esta misión. Debemos tener pasión por educar porque “los mejores líderes saben pensar, son apasionados con lo que hacen, poseen el conocimiento y las competencias necesarias para llevar a cabo su trabajo como directores” (Day, 2013, p. 59), sólo así podrán acompañar procesos de mejora teniendo gusto por lo que hacen.

El liderazgo instruccional necesita profesionales que estén muy capacitados con excelentes conocimientos para alinear los procesos administrativos del centro, altamente comprometidos con los aprendizajes y preparados en la utilización de sus propias sapiencias (Volante, 2015; Day, 2013), con la intención de que reporten un fuerte y significativo impacto en los resultados académicos de los estudiantes “materializado en prácticas efectivas que conducen a una mejora continua de procesos de enseñanza” (Volante, 2015). De esta manera, podrán estar altamente comprometidos con una educación de calidad.

Christopher Day describe el liderazgo instruccional con los requerimientos que plantea Robinson (2010) diciendo que estos líderes deben ser “conocedores de la forma de alinear los procesos administrativos y los procedimientos de resultados de aprendizaje” (Day, 2013, p. 69) puesto que para entusiasmar y alcanzar metas con altas expectativas requieren estar muy empoderados de sus conocimientos y “saber sobre la gama de estrategias de enseñanza en el aula, que en combinación y en relación con el contexto y con el propósito, resulten efectivas en la enseñanza y en el aprendizaje” (Day, 2013, p. 69).

Otra especificación del liderazgo instruccional, pedagógico o educativo nos entrega Bolívar (2010) en la siguiente cita:

...La principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado (Bolívar, 2010).

Al referirse al liderazgo instruccional o educacional, Bolívar (2012) explica cinco dimensiones que lo precisan mejor haciéndolo diferente de otros y que aquí exponemos:

- Dimensión del proyecto de dirección que define y comunica la visión que tiene de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje
- Dimensión de la instrucción que comprende el tiempo que debe dedicar a la coordinación, articulación del currículo como elemento esencial de su trabajo como directivo.
- Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado.
- Dimensión de la interacción y de las relaciones humanas.
- Dimensión de la evaluación (Bolívar, 2012, p. 53-54)

De este modo, igualmente se expresa Leithwood, basándose en los estudios realizado por otros investigadores entre los que destaca a Hallinger. A continuación los elementos claves que ellos ven para asumir con liderazgo instruccional:

- “Definir la misión de la escuela” que incluye formular los objetivos de esta y comunicarlos a la comunidad educativa.
- “Gestionar el programa educativo” de acuerdo a la supervisión o monitoreo y evaluación de la enseñanza, coordinando el currículum y controlando el progreso de los estudiantes.
- “Promover un clima positivo de estudio” haciendo especial hincapié en el respeto que se debe tener al tiempo destinado al estudio. Así mismo, animar y propender al perfeccionamiento docente e incentivando a los profesores y a los aprendizajes (Leithwood, 2004).

Creemos que la puesta en marcha de estas dimensiones, permite a los directivos tener la mayor parte de su tiempo concentrada específicamente en el ámbito académico y mejora de los aprendizajes, acceden a un mayor contacto con sus profesores en un mejor conocimiento de su dedicación docente, como así mismo, les ayuda a tener mayor disponibilidad y comprensión en el momento de facilitar los recursos necesarios para un alto funcionamiento en el aula, generando un ambiente de satisfacción personal y profesional con todos los profesores (Bolívar, 2012), lo que nos invita a coincidir con el pensamiento de Greenfield (1987), citado por el mismo Bolívar en su texto, que dice que el liderazgo instructivo lo vive “aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores” (Bolívar, 2012, p. 53). Posesionándonos de esta vocación podemos “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación” (OEI, 2010: 49).

### **1.3.5.- LIDERAZGO DISTRIBUIDO:**

Nos encontramos con un nuevo estilo de liderazgo que conocemos con el nombre de distribuido, estilo de liderazgo que en los últimos años ha alcanzado relevante importancia

pues se piensa que el trabajo en colaboración hacia un mismo objetivo alcanzará mejores resultados. Cómo logramos que los líderes transformacionales unan sus inspiraciones y motivaciones hacia un liderazgo más compartido, donde todos los miembros de la comunidad educativa tengan participación, empoderándose en sus funciones y contando con la confianza del o la líder que acompaña el proceso de crecimiento institucional, con miras a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes de cada centro. La experiencia educativa ha mostrado en diferentes estudios que el camino hacia los aprendizajes de calidad está lleno de diferentes pequeños senderos que llevan a buscar la eficiencia y eficacia en el aula, por este motivo hablaremos de este estilo de liderazgo que tiende a la mejora desde una nueva experiencia. Coincidimos con Cayulef al creer que el liderazgo distribuido viene a revolucionar la cultura de los centros educativos puesto que permite la participación democrática y corresponsable de todos los miembros de la comunidad educativa al desarrollar diferentes procesos que permiten por parte de los directivos, transferir, desarrollar y compartir el propio liderazgo dando pie a la innovación en el centro, al empoderamiento de las funciones y a una nueva motivación y compromiso con los aprendizajes de los estudiantes del colegio (Cayulef, 2007), de tal manera que los profesores y profesoras se apoyen mutuamente permitiéndoles desarrollar competencias en su trabajo diario al interior del aula, lugar donde se perfilan prioritariamente los aprendizajes.

Estamos de acuerdo con Cayulef (2007), además, porque aunque este estilo de liderazgo, según otras investigaciones (Leitwood 2009), ha demostrado mayor influencia en los aprendizajes de los estudiantes; no es un estilo de liderazgo común en los centros educativos, más bien se lidera desde una perspectiva de jerarquía desde los cargos directivos.

Pensemos entonces, que el liderazgo distribuido nos invita a mover las tareas propias del liderazgo a más personas, a las diferentes personas que laboran en el centro, particularmente a los docentes que son el factor influyente más importante en los aprendizajes de los escolares y que es lo que a nosotros nos interesa en esta tesis. Al distribuir el liderazgo en más personas que se sienten llamadas a hacerlo, a la vez que realizan sus tareas profesionales normales dentro del establecimiento educacional, estamos impulsando a que estas mismas personas articulen e intercambien sus conocimientos y prácticas docentes de tal manera que juntos crezcan en este ámbito con miras al objetivo común como es la calidad de los aprendizajes fortaleciendo así “la profesión docente” (OEI, 2010, p. 56). Estos liderazgos múltiples llevan a la toma de decisiones de una manera descentralizada y a la aceptación de los diferentes tipos de liderazgos que unidos y coordinados darán forma a la meta esperada.

Apuntamos a que convocando a quienes creemos pueden colaborar y poner en marcha el proyecto llegarán a buen fin, vale decir, invitando a las personas a liderar parte de lo que un líder debe hacer transfiriéndole parte de la responsabilidad, en realidad estarían liderando juntos para conseguir un objetivo común que en nuestro caso es la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Distribuir el liderazgo para alcanzar las metas, colaborar con otras personas con la mirada puesta en un mismo fin o ideal. Más que liderar desde los atributos personales, la investigación internacional nos impulsa al liderazgo colaborativo y distribuido en los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Si tomamos la investigación de Leitwood, relizada en 8 escuelas básicas y secundarias del sur de la provincia de Ontario-Canadá (Leithwood, 2009), encontramos que los centros educativos con mejores prácticas fueron precisamente aquellos en que los directores por más de diez años habían hecho realidad el liderazgo distribuido, con el propósito de “eliminar el ego del sistema”, generando un compromiso colaborativo que aprovechaba al máximo las destrezas de cada miembro del personal que en esos centros laboraba.

El liderazgo distribuido nos lleva a afirmar la importancia de un alineamiento común entre los actores del sistema educativo, vale decir, coherencia entre los directivos que ejercen liderazgo y los docentes y asistentes de la educación que forman la comunidad educativa, metas comunes que se tratan de alcanzar desde un liderazgo que se ha distribuido con compromiso y firme responsabilidad en su planificación y ejecución. En el estudio recientemente mencionado, en Canadá, se logró identificar que había varias situaciones de “alineamiento planificado” que ayudaron a la mejora.

El liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas que mueven a alcanzar los objetivos desde un rumbo común con la influencia de todos los involucrados en él. Supone eficacia conjunta más que carisma personal de ciertas personas (Leithwood, 2009) con un liderazgo formalmente conformado, es decir, planificado y diseñado en acuerdo de conjunto para la mejora.

James Spillane en su conferencia del 8 de mayo de 2015 en la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile, nos permite mirar desde otro ángulo las prácticas de liderazgo directivo de los centros escolares y plantea algunas ideas claves para desarrollarlo:

1. Debemos dejar de lado la idea pre concebida de que el líder es casi un súper hombre o súper mujer, plantea que ya es parte del pasado la mentalidad del líder carismático que lo hace todo, más bien la idea actual es precisamente que esos “súper poderes” se vean reflejados en la distribución del liderazgo entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa para aprovechar significativamente los talentos y competencias de sus colaboradores.
2. Por otro lado, su planteamiento es claro al formular que la mentalidad de los líderes debe ser más de diagnóstico y diseño basado en la enseñanza y aprendizajes que en la implementación, sólo así se podrá descubrir la causa o “naturaleza de algo”. Esto nos lleva a la comparación con el plan de mejoramiento educativo que propone la Ley SEP (Subvención especial preferencial) N° 20.248 de Chile, que exige un diagnóstico institucional ante la formulación de este plan. Sólo con una mentalidad de diagnóstico y diseño se podrá dar sentido a este plan de mejoramiento educativo.
3. También nos remite a la importancia de la infraestructura que es la que permitiría que las cosas sucedan, vale decir, la importancia que tienen las herramientas y recursos con los que cada centro educativo debe contar para el desarrollo normal de sus propuestas. Esta infraestructura estaría directamente relacionada con la mentalidad de diagnóstico y diseño para lograr los objetivos propuestos y darle sentido al plan de trabajo.

Para Spillane es transcendental la infraestructura pensando que sin ella, aunque todos los docentes tengan grandes talentos y competencias, nada pueden lograr, pasando a ser “más importante que las características individuales” de los líderes.

4. Nos manifiesta también lo esencial en que se transforma la práctica, declarando que si bien es importante el diseño que ayuda a definir los puestos y cargos, se torna relevante el ejercicio que no permita la tensión entre lo que se pretende y lo que realmente sucede. Así entendido, da una mirada diferente a la mal entendida “rutina” que puede estar marcada por un trabajo de bajo nivel, al contrario, piensa que esta rutina es precisamente la que afina y modela el trabajo para la meta que se quiere alcanzar.

5. Nos transmite además la preeminencia de la interacción entre los líderes dando cuenta que si los conocimientos y las habilidades son transmitidas entre ellos de manera distribuida, permitirán indudablemente una mejora en los aprendizajes de los estudiantes pues esta práctica iría en directo beneficio de esos aprendizajes.
6. Para Spillane y para nosotros también, la enseñanza es mucho más que transmitir conocimientos y traspasar contenidos, es más bien una “práctica de mejora humana”, así también lo piensan las Hermanas de la Providencia y lo plantean en su Proyecto Educativo (2007 y 2013). Así pensado, nos remite a la realidad de una comunidad educativa que no cuenta solo con docentes, sino con diversos profesionales que apuntan a un mismo objetivo como psicólogos, fonoaudiólogos, educadoras diferenciales y otros que en conjunto abordan los aprendizajes de calidad de los estudiantes desde una perspectiva humana y para nuestros centros, además espiritual y valórica desde la Iglesia católica.
7. Finalmente, en su conferencia, Spillane nos recuerda algunos mitos que hacen que el liderazgo se vea diferente, por ejemplo “el director no es importante” porque todos son importantes, el liderazgo distribuido es una suerte de complementación, aún sin serlo, y todos los miembros de la comunidad educativa tienen especial importancia y relevancia en las metas comunes porque “todos son líderes” y “mientras más líderes” dice Spillane, “mejor”. Por lo tanto, desde esta perspectiva podemos decir que el liderazgo distribuido ayuda a enfrentar mejor los desafíos que se presentan en el camino. Ayuda a la cohesión, compromiso y motivación pues todos están involucrados en forma transparente y colaborativa con un objetivo común hacia la mejora sostenible del centro y los aprendizajes de sus estudiantes (Spillane, 2015).

El mismo Spillane (2006) afirma que el “liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual. Por lo tanto, cuando notamos que el liderazgo es distribuido en una comunidad educativa, se transforma en una propiedad de la escuela o centro evidenciándose en las interacciones entre los miembros de la misma y Spillane para esta interacción identifica tres características: “colaborativa, colectiva y coordinada” (Spillane 2006).

Siguiendo a Bolívar (2002) en su texto “Cómo mejorar los centros educativos”, encontramos especial énfasis en el trabajo colaborativo que deben llevar a cabo los equipos

directivos desde un liderazgo directivo como una función transformadora y no sólo de gestión administrativa, impulsando un liderazgo de grupo entre los profesores; compartiendo con ellos el liderazgo en la institución y mirando hacia una renovación que permita la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Bolívar (2002) nos hace ver que un buen líder es el que “*da cancha*” para posibilitar el trabajo de conjunto, responsable y colaborativo que produce un enriquecimiento profesional por el cual se logrará un mejoramiento escolar.

A su vez, Richard Elmore en su texto “Mejorando la escuela desde la sala de clases”, resalta que la calidad y eficacia de los aprendizajes se ven en el aula en la medida en que los líderes impactan en sus profesores, es decir, sólo si ellos se comprometen con la calidad de los conocimientos de los docentes, podrán influir en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. “Ciertamente la mayoría de las prácticas eficaces de liderazgo son inicialmente el producto de individuos con dotes especiales que actúan de manera creativa” (Elmore, 2010) dice, pero en realidad para que estas prácticas sean efectivas deben separarse de los individuos y ponerlas al servicio de todos y sean útiles en sus contextos. Así entonces, podemos entender que el liderazgo distribuido es esencialmente la *genialidad* de una persona abierta a todos los que la puedan tomar.

Por otro lado, coincidimos con el sentir de Maureira, Moforte y González (2014) cuando refieren a que la práctica del liderazgo distribuido nos permitiría explorar en una hibridación del liderazgo citando a Gronn (2009), es decir, nos ayudará a darnos cuenta que en este tipo de liderazgo encontramos una mezcla tanto del liderazgo focalizado como del liderazgo compartido y colaborativo. Como tendencia investigativa de estos tiempos, nos atrevemos a decir que el liderazgo distribuido nos lleva a pensar que ya no es tan importante tener líderes educativos, carismáticos que guían solos o en forma individual a una comunidad educativa que se adhiere a ellos por la fuerza y el empoderamiento de su carisma, puesto que se requiere mucho coraje para alcanzar todos los desafíos que nos presenta hoy la educación y de una manera muy particular en Chile, cuando corridos ocho años de la primera manifestación “pingüina” (marcha de los estudiantes), tenemos de por medio una Reforma Educativa que ha llevado a grandes discusiones y desacuerdos entre Ministerio de Educación, sostenedores, docentes, estudiantes y padres y apoderados en busca de una mejora en la calidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes del país.



En el cuadro siguiente, tabla N° 1, expondremos las fases del liderazgo tradicional al distribuido que nos muestra Flaminis (2011) y que presenta (Maureira, Moforte y González, 2014) en su artículo “Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo”

Tabla N° 1: Fases del liderazgo tradicional al distribuido.

FASES	DESCRIPCIÓN EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA
I. Concepción tradicional de liderazgo formal	El líder formal está por sobre sus colaboradores y ubicado en un nivel superior en el organigrama.
II.	El líder formal se ubica al centro de su equipo, pero sus responsabilidades de mando prevalecen por sobre las del equipo.
III. Etapas de conformación de liderazgo distribuido.	El líder formal comienza a posibilitar la toma de decisiones por medio de sus colaboradores.
IV.	El líder acentúa procesos de toma de decisiones con sus colaboradores, bajo un ambiente de confianza, promoviendo la responsabilidad compartida.
V. Inicio del liderazgo distribuido.	El líder ya no se encuentra en el centro ni en la cúspide de la estructura, sino más bien pasa a ser un miembro del equipo, de manera que se genera una interdependencia entre todos.
VI. Liderazgo distribuido.	Los integrantes se auto dirigen, asumen más responsabilidades y el rol de liderazgo formal se desplaza a otros asuntos. No obstante, apoya y provee de dirección si es necesario.

Fuente: Flaminis, 2011. Cit. por Maureira, 2014 en “Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo”

Por otra parte, nos vamos dando cuenta al leer a los diferentes autores, que el liderazgo distribuido mueve a las personas involucradas en el proceso formativo y de adquisición de aprendizajes de los estudiantes, a través de un liderazgo que sale de la cúspide o del alto grado jerárquico, hacia el equipo directivo, equipos de gestión, equipos técnicos y en los docentes mismos, si cada uno de estos actores asume y trabaja colaborativamente en el ideal común, se logrará alcanzar mejores aprendizajes para los alumnos y alumnas. Así y todo, Leithwood et al. (2006), piensa que es muy compleja la situación de este liderazgo puesto que requiere una coordinación y supervisión de un liderazgo más disperso, significa mayor esfuerzo y exigencia a los líderes formales ya que deberían ayudar a desarrollar capacidades a los líderes que se unen al proceso apoyando además con una retroalimentación que favorezca

el ejercicio del liderazgo distribuido con miras a que impacte en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De todas maneras, es un liderazgo que está en su apogeo y la investigación centrada en él nos invita a incursionar en esta forma de ejercer liderazgo en los centros educativos, que nuevas investigaciones puedan comprobar su verdadera efectividad frente a los aprendizajes de los estudiantes. Si escuchamos a Spillane y Diamond (2007), destacados exponentes de este liderazgo, podemos decir también que la complejidad puede darse si los docentes no proporcionan una enseñanza más eficaz puesto que es muy arriesgado si no se dan las condiciones apropiadas para su ejercicio. Vale decir, entonces, que el liderazgo distribuido dará sus frutos en la medida en que los diferentes actores se unan en una misma dirección, en amplia colaboración y no de una manera focalizada en cada uno o en algunos de los actores sino con un trabajo delegado y mancomunado.

#### 1.4.- EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN CHILE

Al leer a Rojas y Gaspar (2006), se hace necesario clarificar lo que significa el liderazgo en el ámbito educativo, ellos plantean que el liderazgo es el “arte” de conducir a los seres humanos manifestando que la conducción nos hace pensar o suponer que es “hacia” alguna parte. Ante la educación podemos pensar que la conducción sería hacia el logro de metas y objetivos que nos hemos planteado con anterioridad. Nos hace fijarnos en las personas “a quiénes” vamos a conducir y “hacia dónde” los vamos a conducir.

Esta conducción siempre será pensada en el ideal de caminar con un conjunto de personas hacia la construcción de un futuro deseable y sostenible para esa comunidad por la que estamos trabajando.

Según la RAE, liderar es estar a la cabeza de un grupo, y líder es la persona a la que un grupo sigue reconociéndola como jefe u orientadora. La palabra líder viene del inglés “leader” que en su traducción y significado al castellano es “guía”, podemos decir entonces que el líder es la persona, cabeza de un grupo humano a las que guía y acompaña hacia la consecución de un fin determinado y esta persona que guía tiene en su ser un “arte” llamado “liderazgo”. Así entendido, el director o directora de un centro educativo con su equipo directivo son la cabeza, responsable de conducir a los docentes a la consecución de los aprendizajes de excelencia de los alumnos y alumnas, quienes deben tener tal carisma que

sean capaces de atraer con entusiasmo al cuerpo docente para que los sigan y logren la meta propuesta.

El liderazgo directivo es de vital importancia para que pueda producirse el cambio y la mejora en los centros educativos. Los centros educativos Providencia, insertos en la realidad país, Chile; no dejan de estar ajenos a esta situación. José Joaquín Brünner, investigador y académico nacional reafirma que sin liderazgo directivo y sin gestión del cambio, difícilmente se podrá realizar la transformación de una escuela inefectiva en centro educativo efectivo, para eso debemos preocuparnos especialmente de la gestión directiva, cuyos efectos siempre llegarán al aula; lugar por excelencia de los nuevos aprendizajes

Aprendizajes que serán recibidos por alumnos y alumnas de quienes se tiene altas expectativas aun cuando sus capacidades se vean limitadas y tratadas en proyectos de educación diferenciada, directivos que asumen que lo importante es que todos los estudiantes aprendan, cada uno a su ritmo, pero que lo que aprendan, lo aprendan bien. Alto nivel de expectativas que se debería transmitir en profundidad al cuerpo docente con el que se prioriza trabajos de conjunto y mejora en vistas a los logros de calidad de los estudiantes; estableciendo indicadores comunes de avance y nuevos mecanismos de evaluación que les permita calificar a sus estudiantes desde una perspectiva lógica del buen aprender. Naturalmente que en los centros educativos Providencia junto con buscar aprendizajes de calidad para los estudiantes, se trabaja también en la formación del ser personas en cada niño, niña o joven. Por lo tanto, se espera una formación integral e integradora de los valores cristianos católicos que muestren a los estudiantes una vida de futuro plena de verdad, honestidad, solidaridad y sobre todo abandono y confianza en la providencia de Dios. Para esto, los directivos providencia deberían estar impregnados del carisma congregacional que los lleve a motivar al cuerpo docente de tal manera que la línea conductora del proceso de aprendizaje de los estudiantes se vea siempre fortalecida por el ejemplo de sus educadores. La dirección del colegio requiere demostrar coherencia entre los objetivos que se propone y la forma en que los busca.

Se torna tremendamente importante la labor del director o directora de los centros educativos providencia para el logro de una educación de calidad. Según el estudio realizado por Asesorías para el Desarrollo con el título “Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? (Bellei, Raczynki, y Muñoz, 2004), podemos darnos cuenta, una vez más, que son características comunes en las escuelas que logran aprendizajes de

excelencia con sus estudiantes el que los directores y directoras sean personas tremendamente comprometidas con la labor pedagógica, con una experiencia docente y directiva que no deja de ser menor, de trabajo directo con toda la comunidad educativa: profesorado, personal asistente de la educación, estudiantes, padres y apoderados. Directores que se mueven desde el valor humano animando, apoyando, escuchando a todas las personas con las que labora. Con grandes condiciones para conformar equipos de trabajo, en donde las relaciones humanas y el clima laboral son de buena calidad. Trabajar en equipo permitirá la cohesión y responsabilidad frente a los desafíos que se propongan ante la mejora y el cambio

Del informe McKinsey de la empresa de consultoría pública global McKinsey Et company “How the world’s bestperforming school systems come out on top” sobre los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo en Septiembre del año 2007, podemos extraer algunas de sus conclusiones que resultan especialmente importantes para este estudio y que dicen relación con la efectividad de las escuelas desde la perspectiva de sus equipos directivos asegurando que la calidad de la enseñanza mejore cada año.

Los autores expresan que, en general; los establecimientos educacionales que lograron mejores resultados poseen equipos directivos que dedican la mayor parte de su tiempo a la mejora de las prácticas docentes de los profesores de sus colegios y su capacidad de liderazgo es de empuje y entusiasmo por el trabajo bien hecho; junto con fomentar en ellos el deseo de la mejora continua en sus servicios ofreciéndoles modelos a seguir. “Los buenos líderes ayudan al predominio en la escuela de una cultura, valores y atmósfera apropiados para el aprendizaje” dicen los autores de este informe, por lo que se hace evidente que la profesionalización del liderazgo es fundamental (Serrano, 2009).

Es misión del sistema educativo hacer conciencia que para el liderazgo educativo se debe contar con directores y directoras de gran sustancialidad en su formación donde su servicio sea efectivo y capaz de impulsar proyectos de mejoras en la calidad educativa del centro.

De acuerdo a esta investigación podemos darnos cuenta que si no existe en los centros educativos directores eficientes, difícilmente lograrán apuntar a un objetivo común que los anime a esforzarse por alcanzar mejoras continuas en su sistema. Es clave que el buen director o la buena directora pueda conformar equipos de liderazgo seguros y eficientes sostenibles en el tiempo. Si los directores con el correr de los años van perdiendo su eficacia y

eficiencia, naturalmente que el colegio irá también resintiéndose y perdiendo la fuerza de la innovación y cultura de las altas expectativas tornándose en vulnerables al paso del tiempo; lo mismo ocurrirá en el caso de que un director o directora influyente abandone antes de tiempo el sistema, todo lleva a confusión y desorientación.

Ya sabemos que variadas investigaciones y estudios concuerdan y a la vez sugieren como particularmente relevante un fuerte liderazgo educativo al momento de enfrentarse al logro de las mejoras educativas; un buen liderazgo es esencial también para llevar a cabo los cambios sustanciales y rápidos, de acuerdo al correr de los tiempos. Los centros educativos, dentro del sistema educacional de alto desempeño deben contar con directivos abiertos al cambio e impulsores de la mejora en la calidad y equidad de la educación.

Visto así, los equipos directivos de los colegios para lograr un desarrollo eficiente de sus líderes, debería mantener los siguientes elementos en sus propósitos:

- Conquistar y conseguir a los docentes apropiados para desempeñarse como directores.
  - Desarrollar habilidades de liderazgo pedagógico como primera opción.
  - Concentrar el tiempo de cada director o directora en el liderazgo pedagógico.
- (Serrano, 2009)

En una entrevista realizada en Chile a uno de los autores del informe McKinsey, Michael Barber, por el diario “La Tercera” (Enero 2009), él se refiere en los siguientes términos al compartir sus experiencias de mejora en los aprendizajes de los estudiantes chilenos:

Cualquier país puede mejorar significativamente su educación si adopta las estrategias correctas. Lo que caracteriza a los mejores sistemas educativos del mundo es un real foco en mejorar la calidad de los docentes y sus prácticas, en reclutar gente talentosa y formarla con gran calidad. Y lograr que cada estudiante importe, independientemente de su género y de dónde venga. Y finalmente, que las escuelas tengan líderes que motiven al resto a alcanzar esos estándares (Barber, 2009).

Manifestó que lo más importante siempre sería marcar un punto de referencia para desde allí elevar los estándares establecidos junto con mantener en el sistema educativo

siempre a los mejores profesionales de la educación. Todos los alumnos y alumnas deben aprender y aprender bien, que ninguno de ellos se quede atrás en su formación.

En el transcurso de estos años se ha ido profundizando en la intención de mejorar la gestión directiva de los colegios y para eso el gobierno chileno formuló la evaluación docente y a futuro la evaluación de los directivos. Se premia a los profesores que alcanzan la excelencia pedagógica y se los invita a formar parte de la red de maestros para perfeccionar a otros docentes. Políticas de gobierno que permiten ante un incentivo buscar la mejora de la calidad de la educación en los diversos centros públicos y particulares subvencionados.

Se hace notorio el interés por parte de profesores y directivos en la búsqueda de nuevos programas de perfeccionamiento para lograr los objetivos de la enseñanza. Los informes de la OCDE del año 2004 señalan la preocupación que existe entre las diferencias que se da en la reforma y la preparación de los profesores para llevarla a cabo, así vimos que se notó muy frágil la formación profesional en Chile, directamente relacionada con los nuevos programas de estudio planteados ya por la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza N° 18.962 publicada en marzo de 1990. En este tenor, podemos decir que “en realidad las reformas educativas llegan a ser lo que los profesores son capaces de hacer en la práctica con las mismas” (Ruiz, 2013) haciendo referencia a Fullan (1991). En realidad, una reforma educativa debe inspirar a realizar lo que se debe hacer, especialmente dentro del aula, porque es allí donde los estudiantes logran captar y asumir los aprendizajes. Coincidimos con (Ruiz, 2013) cuando creemos que además de la mejora en el aula, debe darse también en el clima escolar, en las áreas de relaciones humanas y cultura al interior del centro, en el área directiva y liderazgo educativo porque se puede dar una incidencia en los aprendizajes de manera directa o indirecta en los estudiantes. Así, entonces, podríamos ver que el centro se transforma en un lugar de aprendizajes de calidad no sólo para los estudiantes sino también para todas las personas que forman parte de él.

Así también, Beatriz Pont, en una conferencia dictada en Chile en enero del año 2010, nos invita a reflexionar sobre la importancia del liderazgo escolar apuntando a los siguientes elementos:

- Si creamos un clima apropiado para que los docentes puedan enseñar bien para que los estudiantes aprendan, el liderazgo escolar tendrá la oportunidad de contribuir a mejorar estos aprendizajes y por consecuencia, la enseñanza.

- Si se dan redes con otros colegios y el entorno del centro, el liderazgo escolar podrá ayudar a mejorar los resultados de los estudiantes y aportar a la equidad de éstos (Pont, 2010).

En esta presentación nos manifiesta también que el liderazgo se hace esencial en el mejoramiento y éxito de las reformas educativas que en los últimos años han movilizad a muchos actores en pos de una educación de calidad.

Bass (2000) afirma que el éxito de una escuela está dado primordialmente por el fuerte y comprometido liderazgo del director o directora del centro. Los directores, dice, siguen siendo los principales actores en el camino a las metas a conseguir; deben ser líderes formadores, siempre abiertos y dispuestos al cambio, motivadores; en pocas palabras, deben ejercer un liderazgo que entusiasme y mueva los corazones a la consecución de los objetivos institucionales. Con inspirada pasión y compromiso. Además deben asumir la gestión y administración solucionando problemas posibles, pero también aportando recursos para la mejora y facilitación del trabajo. El ejercicio de sus funciones debe ser claro y con altas expectativas frente a logros de estándares que lleven a la calidad de los aprendizajes.

Con todas estas posturas, surgidas de la investigación nacional e internacional, podemos afirmar que el liderazgo del director y de sus directivos son el segundo factor más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los docentes en el aula (Leithwood, Day, Sammons y Harris, 2006; McKinsey y Co, 2007) y en ellos está puesta la mirada, no solo hoy sino también hacia el futuro.

Los centros educativos providencia en su Proyecto Educativo (PEP) se inclinan por un estilo de dirección abierta y en permanente diálogo con la comunidad en general y dentro de sus líneas de acción se mantiene claramente la animación del liderazgo compartido y transformacional de los equipos directivos, basado en un estilo de gobierno orgánico-circular (PEP 2008) según lo plantean en sus orientaciones capitulares del año 2007 (Providencia, 2007), que privilegie el discernimiento, la corresponsabilidad, la pluralidad del género, el multiculturalismo e internacionalismo para actualizar y concretar la pertenencia a una comunidad globalizada. Junto con fomentar el perfeccionamiento y formación continua, puesto que normalmente sus directivos llevan una vivencia de muchos años desde un nombramiento por cercanía al cargo y no por competencias.

Por otro lado, consignamos aquí una frase de la Ley General de Educación N° 20.370 promulgada el año 2009 en Chile: “Son deberes de los equipos docentes directivos, liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades y propender a elevar la calidad de estos”. Con estos queremos decir que al estar involucradas como Congregación Hermanas de la Providencia en la educación de los hijos e hijas de tantas familias chilenas, tenemos la obligación moral de introducirnos en el cambio buscando la mejora de todos los centros educativos providencia de Chile.

Finalmente, luego de haber revisado diferentes investigaciones y considerado de una manera especial los estilos de liderazgo transformacional, instruccional o pedagógico y distribuido, creemos que estos tres estilos ayudan a la mejora de los aprendizajes, cada uno es sus propias diferencias; coincidiendo con el pensamiento de Day (2013) en que los liderazgos transformacional e instruccional son los más recurrentes en los resultados de las escuelas exitosas.

Concebimos que la literatura nacional e internacional nos indica que, el ejercicio continuo del liderazgo instruccional o pedagógico contribuye a los resultados exitosos de los estudiantes, en la medida en que organiza las buenas prácticas docentes hacia un progreso de los aprendizajes (Maureira, Moforte y González, 2014). Así también, lo plantea Aurelio Villa citando a Robinson (2010) y a Hattie (2009), porque los líderes pedagógicos, requieren ser conocedores de los procesos pedagógicos y de la diversidad de estrategias en el aula para alcanzar las metas propuestas desde una motivación hacia el mejoramiento continuo de los aprendizajes con los docentes y los estudiantes (Villa, 2013). Los logros y mejoras de aprendizajes se dan en el aula, pero son los líderes directivos los indicados a incentivar y monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje desde una estrategia de confianza, desde un trato de colegas, de pares más que de autoridades, de perfeccionamiento docente, de amor a la vocación y amor a los estudiantes (Bolívar, 2012); desde la credibilidad porque sin ella no se puede conducir, no se puede liderar, (Kouzes, 2010).

Por otro lado, el liderazgo transformacional de los directivos debe inspirar y animar a los docentes, “motivándolos a través del logro, es decir, facilitándoles recursos para que consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos” (Alvarez, 2010, p. 56) sólo así podrán tener conciencia de lo relevante que serán los resultados académicos de sus estudiantes y animarse a asumir el desafío de un trabajo diferente que impulse a la consecución de aprendizajes de calidad.



Sabemos que los directores y sus equipos directivos realizan un sinnúmero de tareas de índole administrativa y de gestión pero por sobre todo, “su misión central es la enseñanza, por lo que en ella debieran centrarse los esfuerzos y poner las demás cosas al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida en el centro” (Bolívar, 2012). Ejercer liderazgo, dice John Taylor, “es una manera de darle sentido a la vida contribuyendo a la vida de otros. En su forma más alta, el liderazgo es un acto de amor” (Taylor, 2009, p. 90).

Solo desafiando el proceso, inspirando una visión compartida, habilitando a otros para actuar, sirviendo de modelo y brindando aliento, se podrá alcanzar un estilo de liderazgo que permita una influencia en los logros académicos de los estudiantes porque el liderazgo es un proceso recíproco (Kouzes, 2010), se requiere una disposición de todos para caminar juntos en ideales y proyecciones comunes de mejora continua hacia el objetivo final, formar personas desde la excelencia académica y en nuestro caso, también desde la formación en valores basado en el evangelio de Jesucristo. Indiscutiblemente, podemos pensar que al tener como centro los aprendizajes de los estudiantes, los equipos directivos de los centros educativos son los llamados a instar a la mejora desde el aula, motivando a los profesores para realizar una clase más efectiva y rediseñando “aquellas estructuras” (Bolívar, 2010, p. 84) que la hagan viable.

#### 1.5. DEL PROYECTO EDUCATIVO PROVIDENCIA AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL:

El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento que tiene como tarea, difundir, expresar y proyectar la visión y misión de los centros educativos, explicitando sus líneas de acción desde un marco regular acorde a las normas del Ministerio de Educación. Para Antúnez (1987) el proyecto educativo es un herramienta de gestión, conforme con el contexto escolar, que va a enumerar y definir la identidad del centro educativo; además expresa los objetivos que la institución educativa tiene en mente llevar a cabo desde una estructura organizada. También podemos decir que este proyecto educativo, junto al ideario, constituyen un documento oficial e institucional que define la identidad particular de cada colegio ya que “recogen y expresan los valores, principios y compromisos asumidos” (García y Aguirregabiria, 2006, p. 49).

El Ministerio de Educación de Chile plantea la visión que tiene sobre el sueño de la educación para el país en la última reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional que se realizó en octubre del año 2013 a nivel nacional. Soñamos dice, para Chile:

Una educación entendida en primer término como un derecho social y no como un bien de consumo que se transa en el mercado; una educación donde la calidad se asocia al desarrollo pleno de las personas y ciudadanos, más que al logro de resultados específicos en una determinada prueba; una educación inclusiva que reconoce la riqueza de la diversidad y que se transforma en un espacio de encuentro para personas de distinto origen, contribuyendo así al objetivo de una sociedad desarrollada, justa y con oportunidades para todos (MINEDUC, 2013).

Con esta sentencia, el Ministerio de Educación de Chile, a fines del año 2013 logró motivar a los diferentes centros educativos del país para que iniciaran su proceso de revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, a las puertas de una nueva Reforma Educativa impulsada por la presidenta de Chile y dicho Ministerio. Este PEI (Proyecto Educativo Institucional) es el “instrumento orientador de la gestión de cada escuela o colegio, y su ideario es el “sello” que la institución busca imprimir en sus estudiantes y en la comunidad” (MINEDUC, 2013). Se requiere que toda la comunidad educativa lo asuma y lo haga vigente en forma continua, se cuestione y actualice en vías de un mejoramiento educativo para darle sentido a su existencia. Este es tremendamente importante en el marco del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) incentivado por la Subvención Escolar Preferencial enfocada a los estudiantes prioritarios por su vulnerabilidad económica, el PEI es clave a la hora de involucrarse en este PME pues las iniciativas de mejora, que impacten en los procesos educativos, irán ligadas a sus objetivos y sellos para lograr los aprendizajes establecidos en las bases y marco curricular vigentes (MINEDUC, 2013). Es más, en el contexto de la Ley de Inclusión, recientemente promulgada, los padres y apoderados deben adherir a él para poder matricular a sus hijos en los centros educativos de su preferencia.

Por otro lado, como institución confesional católica, vemos especial atención en la organización de un Proyecto Educativo Institucional Católico cuya base se sustenta en la Identidad Cristiana y en el Plan de Desarrollo Institucional (Cabello, 2005), el compromiso de una escuela católica es siempre con la persona y su fe, acompañando el proceso de la formación de las mismas. Precisamente, la evangelización y el currículo son, normalmente, una preocupación para los directores de estas instituciones educativas ya que se tiende más al compromiso académico que al compromiso evangélico, lo que implica una coherencia de vida

que no siempre es fácil de llevar “sin coherencia no es posible educar. Todos sois educadores, en este campo no se delega” (Sínodo de los Obispos III Asamblea General Extraordinaria., 2014).

La dicotomía que se da entre el aspecto curricular y el pastoral “resulta especialmente preocupante y desafiante” (Cabello, 2005), ya que crean serias dificultades de vínculo y coherencia, pensando en que la identidad cristiana del PEI está configurada por la espiritualidad de la congregación sostenedora del centro, por el evangelio de Jesucristo, por el magisterio de la Iglesia y sus sellos carismáticos en contraste con el Plan de Desarrollo Institucional que es netamente academicista, es decir, este es el que define la calidad de la educación del centro, de acuerdo a parámetros estandarizados en pruebas de medición nacional o internacional. Compenetrar estas dos realidades, hacerlas integradas y coherentes para dar cumplimiento y sentido al PEI es el desafío a enfrentar. Creemos, como el autor, que en la medida en que estos pilares fundamentales del Proyecto Educativo Institucional de un colegio de iglesia se integren - la pastoral y la práctica pedagógica-, se vivirá un mayor compromiso con la identidad de la institución y se logrará un mejoramiento en la espiritualidad del centro y en los aprendizajes de los estudiantes.

Serafín Antúnez, define el proyecto educativo del centro como “el instrumento que recoge una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” (Antúnez, 2008). Lo ve como una propuesta porque es el que sugiere y anticipa la acción del centro con vías al cumplimiento de la misión; integral porque debe apuntar a todas las áreas del centro educativo como liderazgo, administración, currículo, perfiles de estudiantes, docentes, directivos y otros. El proyecto educativo entonces, es el que tiene como misión unificar la acción pedagógica y administrativa mirando el bien común de los miembros de cada comunidad educativa. Para orientar y dirigir los proyectos de intervención educativa, muestra pautas generales y señala senderos a seguir desde una acción motivadora y comprometida de todos los integrantes del centro (Antúnez, 2008).

La misión de la Iglesia es ...evangelizar...para llevar a término esta misión, la Iglesia crea sus propias escuelas, porque reconoce en la escuela un medio privilegiado para la formación integral del hombre, en cuanto a que ella es un centro donde se elabora y se transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia. (Congregación para la Educación Católica, 1977).

Con esta motivación y para ser coherente con este fundamento, las comunidades educativas católicas buscan ser centros de acogida y testimonio de formación espiritual y crecimiento de la fe, en conjunto con un trabajo académico que apunte a los aprendizajes de calidad y excelencia pedagógica, abiertas y en colaboración con los padres y apoderados que optan por educar a sus hijos en estos centros de valores evangélicos.

Los obispos reunidos en Aparecida en la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, nos instan a reaccionar frente a una “particular y delicada emergencia educativa” (CELAM, 2007, p. 178) motivándonos a repensar el verdadero sentido de una escuela católica, que hoy se ve confundida por las nuevas reformas educacionales de los diferentes países en las que buscan reorientarse desde “las exigencias que se van creando con el cambio global” (CELAM, 2007, p. 179), puesto que priorizan “prevalentemente... la adquisición de conocimientos y habilidades” (CELAM, 2007, p. 179) lo que nos invita a pensar que se concibe la educación preferentemente como un producto en función de la competitividad y el libre mercado lo que no siempre se correlaciona con los valores cristianos de un proyecto educativo católico.

En este contexto, los obispos en Aparecida, 2007 nos indican que:

Ante esta situación, fortaleciendo la estrecha colaboración con los padres de familia y pensando en una educación de calidad a la que tienen derecho, sin distinción, todos los alumnos y alumnas de nuestros pueblos, es necesario insistir en el auténtico fin de toda escuela. Ella está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural. (CELAM, 2007, p. 179)

La Congregación Hermanas de la Providencia, inserta en esta realidad eclesial, tiene actualmente 11 colegios distribuidos a lo largo de Chile, en todos se busca dar testimonio del carisma que caracteriza a las Hermanas de la Providencia a través de la fe en Cristo, la confianza y abandono en la Providencia de Dios y la compasión de María, Madre de Dolores.

Para lograr unificar criterios y líneas de acción, desde aproximadamente 40 años, se creó el Proyecto Educativo Providencia (PEP) en conjunto con CEPLANE (Centro de Planificación Educativa), el cual es un fundamento, guía e instrumento de unidad y comunión para todos los centros educativos.

Las bases del PEP se fundamentan en la espiritualidad y el carisma Providencia, centrándose en la persona de Jesús y su Evangelio. Integra además algunas reflexiones de Obispos y la postura de la Iglesia frente a la educación católica internacional.

Un aspecto importante para mejorar la educación, es el liderazgo aplicado en cada colegio, siendo imprescindible un liderazgo transformacional, que considere una teoría organizacional contemporánea que apunte a ejercer una cultura democrática con miras a un liderazgo circular como postulan las Hermanas de la Providencia en su gobierno interno congregacional, es decir, lograr una participación de todas y cada una en el proyecto congregacional, situación que esperamos se haga vida también en el ámbito educativo.

La primera responsabilidad del establecimiento educacional, es garantizar el éxito educativo de todos sus estudiantes, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de cada profesor. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional.

Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura nacional e internacional es cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso.

En búsqueda de la constante evolución y en la profundización del modelo educativo de cada colegio de la congregación se realizó una discusión en profundidad, se reflexionaron las nuevas políticas educacionales chilenas y se acordó crear un proyecto educativo por cada unidad educativa basado en los sellos distintivos del Proyecto Educativo Providencia y en la realidad de cada centro educativo que ellas lideran. Al presente año, este PEI o Proyecto Educativo Institucional está siendo revisado en los once colegios para su renovación, acorde a estos tiempos y a las orientaciones de la Iglesia como una educación de hoy y mañana, una pasión que se renueva hacia los años 2015-2019. Tomando en cuenta que la Congregación para la Educación Católica propone un conjunto de elementos que permiten definir la calidad del centro educativo como:

- El respeto de la dignidad de la persona y su unicidad,
- Una oferta amplia de oportunidades para el desarrollo de los dotes y capacidades de los jóvenes,

- Un equilibrio entre los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, profesionales, éticos, espirituales,
- Fomento de un clima de cooperación y solidaridad,
- Promoción de la investigación hacia la verdad con apertura de mente y corazón,
- Respeto de la diversidad de ideas y posturas en un espíritu de diálogo y colaboración (Congregación para la Educación Católica, 2014).

Cada proyecto educativo debe situar a los estudiantes al centro de su función docente. Ello exige una constante búsqueda de innovación pedagógica y de organización institucional como también un compromiso e identidad con el mismo. Así entonces, se hace necesario que los directivos de los centros se involucren y hagan vida este PEI junto a toda la comunidad educativa, mirando siempre hacia el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que en estos centros se imparte, desde una perspectiva evangélica. Coincidimos con Manuel Álvarez al decir que “nadie como el director puede convertir un documento burocrático” como puede ser el proyecto educativo institucional de cada centro, “en una referencia viva de un modelo educativo diferente y asumido por todos” (Alvarez, 2010, p. 60).

## Capítulo Segundo:

### FUNCIONES DIRECTIVAS

#### Introducción.

Las funciones y competencias, según entendemos tienen directa relación con las actividades que pueden desempeñar las distintas personas para alcanzar un objetivo común, concreto y definido. Hablamos de funciones cuando hacemos referencia “a los modos de comportamiento acorde con una trayectoria conductual en una determinada dirección” (Gento, 2002).

Sin lugar a dudas, una de las grandes tareas a la que se enfrenta la administración de una empresa es, precisamente, alcanzar metas productivas de tal magnitud que implique también la realización de sus trabajadores, incluidos todos los altos cargos hasta los más mínimos servicios que sin ellos no habría colaboración y alcance de logros, se rompería la cadena que lleva a todos a lograr los objetivos económicos y sociales que requieren para mantenerse con vida en el mundo empresarial frente a la responsabilidad social que les cabe y exige el mundo de hoy tan globalizado. Funciones y competencias que deben conjugarse de manera equilibrada para hacer sostenible en el tiempo la empresa en la que laboran.

Estas funciones marcan la diferencia en las empresas que logran metas de calidad y efectividad en sus labores. También podemos pensar que el ejercicio bien realizado de las funciones se hacen tremendamente necesarias en la administración, gestión y liderazgo de los diferentes centros educativos; precisamente porque aún sin serlo, ya que la mayoría no tiene fines de lucro, deben mantenerse en la competitividad de la calidad y equidad de la educación por la que apuestan para que sean creíbles y acojan a los “clientes” (padres, apoderados, alumnos y alumnas) que confían en sus proyectos educativos. María Teresa Lepeley, en su conferencia de la “Cumbre de Educación 2009 Chile Todos” organizada por la Universidad Central de Santiago de Chile, nos invita a realizar el trabajo de calidad educativa de la mejor forma posible, porque la calidad nace de las personas que asumen la responsabilidad de “*hacer el bien haciéndolo bien*” (Lepeley, 2009) si se quieren cambios en la educación en beneficio directo de los estudiantes. Las Hermanas de la Providencia y sus centros forman parte de la Iglesia que busca hacer el bien a todas las personas sin distinción, es esta entonces una sentencia a un perfeccionamiento y mejoramiento de la calidad de los centros que acompañan; ya que en la exigencia de una excelencia educativa, será interesante también la

profundización en roles y funciones de los liderazgos directivos. Así mismo lo plantea (Ruiz, 2013) cuando dice que el cambio en el centro conlleva “un cambio cultural” inmerso en las funciones, la organización y otros al interior de este.

En Chile, en los últimos 25 años, se han realizado variadas reformas e intentos de mejorar la situación educacional del país, principalmente las reformas apuntan a la consecución de una educación de calidad para los estudiantes de una manera equitativa para todos, sin importar ni credo, ni situación socio económica, ni raza; todos los chilenos y chilenas deben alcanzar una formación integral de alta excelencia académica, pues en ellos está el desarrollo del país y el futuro de éste.

En todos estos intentos de mejora se ha visto favorecido el incremento del gasto por estudiante, mejoramiento y mantención de la infraestructura escolar, mejores salarios para sus profesores y profesoras, adopción de la jornada escolar completa diurna, que permite a los alumnos permanecer mañana y tarde en el colegio, entre otras. Sin embargo, las diferentes mediciones de calidad de los aprendizajes no han ido dando muestras de cambios significativos por lo que últimamente se ha puesto énfasis en la gestión directiva; qué pasa con los equipos responsables de la motivación y animación de una mejora educativa en los diferentes planteles educacionales. ¿Cómo están haciendo su labor? ¿Qué pasa con sus funciones y competencias directivas?

Dentro de este cuestionamiento, Fundación Chile que apoya al CPEIP (Centro de perfeccionamiento e investigaciones pedagógicas) busca algunas soluciones que ha puesto a prueba durante este tiempo y ciertas instituciones han creído en ella para ponerse en campaña de un compromiso profundo con la mejora y calidad de los aprendizajes.

Se ha trabajado en el fortalecimiento de las competencias requeridas para ejercer los cargos directivos, entendiendo por competencia las habilidades, destrezas, aptitudes que determinan el éxito profesional, vale decir hacer bien hechas las cosas “Saber Hacer”, de acuerdo al profesionalismo de cada colaborador. Estas se manifiestan en la práctica diaria del ejercicio profesional y van más allá de los factores de inteligencia que muchas veces se consideran en la selección del personal, llevan a la práctica todas sus aptitudes y logran realizar mejor las cosas que otros de una manera específica en las diferentes profesiones o trabajos personales.



## 2.1. Funciones:

### 2.1.1. ¿Qué son las funciones?

Podemos decir que la palabra **Función** hace referencia a una actividad o al conjunto de actividades genéricas, que desempeña uno o varios elementos, de forma complementaria para conseguir un objetivo concreto y definido. Por lo tanto, función es la actividad propia de un cargo u oficio o de un puesto de trabajo profesional.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2001), podemos quedarnos con aquella definición que dice que la **Función** es una tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o a personas. La función es el ejercicio propio de su cargo.

Las funciones en sí son entonces, las actividades que realizan las personas para llevar a cabo el ejercicio profesional de su cargo. En todo ámbito laboral se requiere especificar las funciones que determina cada cargo, de una manera particular veremos el ejercicio de las funciones en el desempeño del liderazgo directivo de los centros educativos como eje principal a desarrollar en esta investigación.

### 2.1.2. Liderazgo educativo ¿Una función?

Las funciones directivas pedagógicas en los últimos veinte años, tanto públicas como privadas, han ido tomando un ritmo y estilo propio acorde al avance de los tiempos y transformaciones sociales, políticas y económicas integrando los conocimientos académicos y fundamentación pedagógica con los procesos de gestión, liderazgo y administración. Estas funciones tienen como ideal lograr metas y objetivos de alto alcance y gran calidad propuestos por las diferentes instituciones, de manera conjunta y compartida desde un apto clima organizacional y laboral.

El liderazgo educativo así entendido entonces, es una función. Una función que permite sustentar una dinámica profunda y creadora con los miembros de la organización con altura de miras hacia los logros institucionales basados en el proyecto educativo que juntos se han propuesto. En léxicos de Lorenzo Delgado (2004) el liderazgo es una función estratégica para toda la organización que “crea impulsos” a la vez que condiciona ritmos de trabajo orientando las energías de todos los colaboradores hacia metas claras y determinadas de la organización.

Frente a estas especificaciones, el liderazgo como función también tiene un sentido compartido en la medida que se distribuye hacia los equipos directivos y de gestión, docentes y todos los que de una u otra manera contribuyen al crecimiento de la institución para favorecer a los personajes principales de la obra como son los estudiantes. Es una función que toma vida de manera colegiada y en colaboración de unos con otros. El permitir o dar la posibilidad de que otros sean protagonistas de su propio rol en la institución es un signo de un liderazgo compartido que busca lograr juntos los objetivos de un proyecto común. En palabras de Lorenzo Delgado (2004), esa labor de *renunciar es también consubstancial al liderazgo*; esta misión de confianza en el otro aleja de la vanidad manipuladora de la eficiencia personal y se valora el trabajo en equipo y colaborativo.

Por otro lado, Kotter (1990) piensa que ejerce funciones directivas quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización, gestionando el tiempo y las acciones para conseguir los objetivos planteados junto con aprovechar las capacidades para elaborar y gestionar proyectos de presupuestos y hacer seguimiento de ellos. Así entendido, la función directiva debe saber organizar, clarificar perfiles y roles de sus colaboradores; disponer y facilitar los recursos para que las personas puedan actuar con libertad y responsabilidad, facilitar y dotar de personal cualificado capaz de llevar adelante los proyectos de mejora y conseguir las metas propuestas.

Así también lo afirma Leithwood (2009, p. 19) “el liderazgo es una función” puesto que diferentes personas, en diferentes roles pueden ejercer “labores de liderazgo” aunque no siempre cuenten con los recursos y pericias para ello. El liderazgo directivo sobrelleva una multiplicidad de funciones debido a la diversidad de situaciones que debe enfrentar en el diario vivir de una comunidad educativa, por lo mismo requiere de una reflexión profunda y toma de conciencia de sus características e implicaciones en el proceso de dirección escolar (García y Aguirregabiria, 2006), para ello es clave la valoración de las personas en su disponibilidad para el cargo, la motivación e interés que tenga por él, el trabajo en equipo, conocimiento de lo que debe realizar, entre otros.

Las funciones directivas son las que marcan la pauta en el desarrollo de un centro, son las que van a la cabeza orientando y acompañando el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de su labor animadora frente a los docentes y miembros de las diferentes comunidades educativas. Normalmente los equipos directivos de los centros Providencia están formados por el director o directora, subdirectora, inspectora general, jefe de unidad

técnico pedagógica y la jefa de pastoral, esta clasificación no quita que algunos centros incluyan a otros miembros con el objeto de mejorar la gestión directiva y delegar algunas funciones en especialistas.

Son estos miembros los que están encargados de llevar a cabo el proyecto educativo del establecimiento tomando sus ideales como norma de vida para el logro de resultados de excelencia en los aprendizajes de los estudiantes confiados al proyecto educativo de la institución. La motivación que tengan estos directivos para el ejercicio de sus funciones y el interés que manifiesten se torna fundamental, pues esta misma motivación les impulsará a los logros de excelencia en la institución educativa (García y Aguirregabiria, 2006).

De la misma manera, Lorenzo Delgado (2004) hace referencia al liderazgo como una función que se encarna en distintas personas que “no nacen” líderes y en contextos o situaciones también diferentes puesto que, para cada situación debería surgir un liderazgo de acuerdo a los requerimientos de ésta. Así, nos clarifica una vez más que los estilos de liderazgo siempre serán de acuerdo a las necesidades de las organizaciones ya que lo que funciona en un lugar podría no resultar en otro lugar. Esta relación permite darnos cuenta que el liderazgo se conceptualiza como una función y cualidad que permanece en un grupo de personas que asumen la misión de orientar y dinamizar a una institución u organización. Damos por entendido entonces, que el liderazgo como función no es propio de una persona sino que se atribuye a varias personas que en conjunto llevan adelante un ideal.

Siguiendo con el pensamiento de Lorenzo Delgado, podemos decir que las actividades concretas de los líderes se traducen en funciones y éstas dan vida a las competencias para el cargo. Nos expresa que un grupo de actividades específicas de una profesión, en nuestro caso, la profesión docente desde la función directiva, a su vez se agrupan en diferentes competencias que permiten llevar a cabo el proyecto en excelentes condiciones o no, según sea el desempeño de las personas que las poseen (Lorenzo Delgado, 2004). De allí la importancia de tener claras las competencias que se requieren para que un equipo directivo lleve a buen fin su propósito.

Podríamos graficar esta secuencia, pensando en su característica evolutiva de acuerdo a lo que hemos ido analizando, de la siguiente manera:

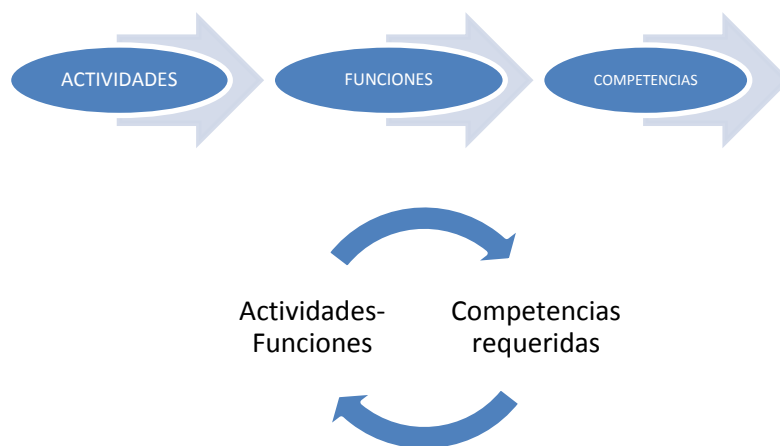


Figura N° 1 Características evolutivas de las funciones. Fuente: Adaptación de Lorenzo Delgado, 2004.

Las actividades serán siempre las que emprenderán el buen ejercicio de la función, pero para llevar a cabo esta función en clave de calidad y excelencia, se requieren algunas competencias específicas que se van a dar de acuerdo a las necesidades del cargo conjuntamente con las condiciones de la persona que lo va a ejercer; así entonces, de acuerdo a este diseño verificamos que una cosa lleva a la otra, entonces una actividad requerida para ejercer con excelencia la función directiva dice directa relación con las competencias directivas de estos equipos, que están orientadas evidentemente al desempeño laboral bajo especificaciones bien definidas. Aquí se trata de competencias bajo el perfil de liderazgo directivo escolar para lo que se requiere conocimiento y saberes relacionados con la educación, capacidad para trabajar en equipo y de mantener relaciones nítidas colaborativas; finalmente, competencias que permitan moverse en el ámbito de los estándares de rendimiento académico esperados por la institución. Se ha comprobado que los altos estándares de rendimiento han permitido superar los aprendizajes de los estudiantes.

Existen algunas funciones que deben considerarse en la práctica del liderazgo directivo a las que hace referencia Aurelio Villa en el VII Congreso de Educación y Gestión realizado

en Madrid, (2003) basándose en las propuestas de autores como Burns, Bass y Yukl.

Tenemos, entonces, que reconocer las siguientes funciones:

- Poder identificar y articular una visión: conducta de liderazgo que intenta identificar nuevas oportunidades para el centro, y desarrolla, articula e inspira a otros su visión de futuro.
- Promover la aceptación de logros grupales: conducta de liderazgo directivo que intenta favorecer la cooperación entre los profesores y miembros de la comunidad educativa con vistas a un mismo ideal.
- Suministrar ayuda individualizada: conducta de liderazgo que indica respeto hacia los educadores y atiende a sus sentimientos personales.
- Estimular intelectualmente: conducta de liderazgo que desafía a los profesores a auto examinarse sobre sus labores y a repensar cómo pueden mejorar su desempeño.
- Aportar un modelo apropiado de conducta de liderazgo que constituya un paradigma para los profesores a seguir, consistente con los valores que el líder defiende.
- Manifestar altas expectativas de realización: conducta de liderazgo que demuestra las expectativas de excelencia, calidad y alta realización por parte del profesorado.

Tener claro lo que se quiere es lo que va a llevar finalmente a alcanzar la mejora y calidad en el centro educativo. Lepeley (2003) nos recuerda que la calidad de la educación no excede la calidad de sus docentes y por lógica, ésta no excede la calidad de sus directivos; por lo que fortalecer una visión común de futuro será una línea de acción potente en vías de mejora.

Acorde a la investigación realizada a los equipos directivos de los colegios Providencia de Chile, podemos especificar algunas funciones propias que les fueron consultadas basadas en la encuesta REMOANDI y de la que queremos llegar a algunas conclusiones que sean de vital importancia para estos centros. Presentamos a continuación, la tabla que consulta sobre algunas funciones que ellos piensan que pueden ser importantes en el desempeño de su liderazgo directivo.

Tabla N° 2: Funciones Proyecto REMOANDI

FUNCIONES	IMPORTANCIA
<p><b>1.- PLANIFICACIÓN:</b> Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento, Plan Anual y Memoria), así como de elevarlos al Consejo Escolar para su socialización. Implica detectar necesidades, establecer objetivos y elaborar planes y proyectos.</p>	
<p><b>2.- COORDINACIÓN:</b> Coordinar la totalidad de estructuras de organización (equipo de trabajo, órganos y elementos) existentes en el centro y estructurar propuestas para su óptimo funcionamiento, orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. Implica armonizar el trabajo de las personas y órganos para un desarrollo coherente de las actuaciones y proyectos, así como del empleo de los recursos.</p>	
<p><b>3.- CONTROL-EVALUACIÓN:</b> Realizar el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados. Implica realizar el seguimiento de la dinámica funcional del centro, supervisar el desarrollo y evaluación de los proyectos, y evaluar la eficacia de su organización, proponiendo instrumentos óptimos para la evaluación y la introducción de los mecanismos de reajuste oportunos.</p>	
<p><b>4.- ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS:</b> Dotar a los órganos y miembros del centro de los espacios y recursos necesarios para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones, responsabilizándose de la gestión económica y administrativa, así como de las instalaciones y equipamientos.</p>	
<p><b>5.- RELACIONES HUMANAS:</b> Animar y motivar a las personas y grupos, facilitando la interacción, la información, la comunicación, y el desarrollo de un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal.</p>	
<p><b>6.- CULTURALES:</b> Promover la construcción de una cultura común en la comunidad educativa con valores y prácticas compartidas y ejercer la función simbólica de representar dicha cultura como cabeza visible del centro, tanto al interior de mismo como ante las instancias externas.</p>	
<p><b>7.- POLITICAS:</b> Ejercer la jefatura del personal del centro y regular la participación y el poder entre los distintos sectores y miembros de la comunidad educativa, dinamizar los procesos de trabajo colaborativo en equipo e intervenir en conflictos.</p>	
<p><b>8.- INNOVACIÓN Y ANIMACIÓN PEDAGÓGICA:</b> Facilitar la revisión y la reflexión crítica en el ámbito y la práctica pedagógica, la formación del personal y el intercambio profesional, y promover activamente el cambio, la innovación y la mejora en el centro.</p>	
<p><b>9.- RELACIONES EXTERNAS:</b> Asumir y desempeñar con convicción funciones propias de cualquiera de los ámbitos anteriores siempre que impliquen también tener que ser desarrolladas en ámbitos externos (tales como la representación y comunicación con otras instituciones, el intercambio y la consecución de nuevos recursos, entre otras)</p>	
<p><b>10.- OTRAS.</b> Especificar.....</p>	

Fuente: Proyecto REMOANDI

Coincidimos con Manes (2008) al pensar que en estos tiempos el liderazgo directivo de los centros educativos no se concibe separado de la función directiva, puesto que los líderes están llamados a conducir, a llevar a cabo un proyecto educativo desde la motivación, desde un trabajo en equipo coordinado y valorado, capaz de compenetrarse e identificarse con la institución, haciendo suya la visión y misión. Al mismo tiempo, tiene como función “planificar, organizar, coordinar y evaluar” (Manes, 2008, p. 58; García y Aguirregabiria, 2006) en conjunto con la delegación de quehaceres y velar por la mediación y resolución de problemas que ayuden a un sano ambiente laboral. Es un requerimiento fundamental que estos equipos directivos planifiquen particularmente sus acciones para que su actuación, en el ejercicio de sus funciones, sea coordinada y con metas claras, evitando la improvisación y la reacción frente a diversas situaciones que podrían enfrentar (García y Aguirregabiria, 2006). De esta manera, concordamos con el pensamiento de estos autores, de la importancia de la planificación de su proyecto de dirección escolar como un instrumento que les permita organizarse y definir “los planteamientos que van a guiar su actuación” (García y Aguirregabiria, 2006, p. 14). Desde esta perspectiva, la función directiva hace del liderazgo una fuente de servicio que se involucra en el quehacer de cada día, para alcanzar las metas propuestas y cumplir con los objetivos de cada institución educativa. Finalmente, creemos que la función directiva del liderazgo, debe “orientarse a la conducción de grupos humanos y a la implementación efectiva de las transformaciones que definen el futuro de las instituciones educativas” (Manes, 2008, p. 61).

### 2.1.3. Pero ¿Cómo definir las funciones directivas?

En el ámbito educativo muchas veces puede haber confusión en las funciones, dado que los profesionales de la educación no siempre realizan sus prácticas diarias de acuerdo a roles bien definidos y como consecuencia de ello se puede diluir la responsabilidad que a cada uno le compete en el desempeño institucional, por lo que cada vez se hace más urgente clarificar y levantar un perfil de competencias y funciones que permita a los profesionales de la educación realizar su labor desde la excelencia y calidad de los estándares que requiere la organización para cumplir con su compromiso frente a una sociedad cada vez más elitista y globalizada.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional, los centros educativos requieren de personas determinadas que lleven a cabo las diferentes funciones que se necesita para su desarrollo. Por lo tanto, cada persona tendrá una misión

diferente para llevar a buen término este proceso, a la vez que algunos colaboradores podrían coincidir con las funciones fortaleciendo su desarrollo.

En palabras de Isaacs (2004), podemos decir que los profesores realizan las acciones directas en relación con los estudiantes; los equipos técnicos y de servicios administrativos y auxiliares facilitan el trabajo a los docentes y a los directivos y éstos últimos son los encargados de asegurar que las actividades caminen con normalidad en el centro a la vez que establecen proyectos de mejora con una visión de futuro hacia la calidad del colegio.

Normalmente los equipos directivos de los colegios de Chile están conformados por el director o directora, subdirector/a, inspectora o inspector general, jefes de unidad técnico pedagógica, algunos incluyen orientadores y jefes de pastoral, entre otros, siempre de acuerdo a la realidad y necesidades de los diferentes centros educativos. Esta distribución es repetitiva naturalmente porque los objetivos que se quieren lograr son semejantes en el ámbito educativo.

Isaacs (2004) hace referencia también a la necesidad de establecer algunos criterios en la selección o nominación al cargo o a determinadas funciones directivas que requiere el colegio, siempre pensando en las demandas propias del centro puesto que cada colegio tiene sus propios objetivos y diferentes realidades. Así, el autor propone algunas sugerencias genéricas para tener en cuenta y que pueden ayudar en la definición de las funciones claves para ser ejercidas por los miembros directivos de cada centro:

- El área de responsabilidad.
- Las tareas propias de esta área de responsabilidad.
- Las tareas en relación con los directivos que están sobre su cargo.
- Las tareas en relación con las personas que dependen o están bajo su responsabilidad.
- Las tareas añadidas o valor agregado conforme a las cualidades personales del directivo.

Para entender mejor esta propuesta, debemos tener claro lo que queremos cuidar y mantener como área de responsabilidad, vale decir, lo que vamos a definir como importante y de lo que debemos tener especial cuidado para poder distribuir las funciones entre los



directivos con cargos diferentes. Estas funciones se identificarán con palabras claves y verbos que atañen directamente al rol, por ejemplo, Isaacs (2004) habla de “responsabilizarse”, “ocuparse de”, “velar por”, “cuidar de”; así entendido, podemos decir que no sólo servirá de ayuda y mayor comprensión de su función a la persona que lo va a realizar, sino también dará mayor claridad y seguridad a la demás personas que colaboran en el centro educativo. Mostrará una clara determinación en el ejercicio de la función, ayudando a que no se vea confusión ni se produzcan conflictos por no saber quiénes son las personas que deben asumir las responsabilidades concertadas.

Teniendo claras las áreas de responsabilidad se puede entonces, determinar las tareas propias o los tipos de acciones que deberían asumir los directivos responsables de velar por esas áreas, así mismo; correspondería clarificar y concertar las tareas que todo directivo debe ejecutar ante sus superiores, en nuestro caso, ante el director o directora del centro educativo o frente a los directorios de las fundaciones que podrían tener algunos de ellos, puede darse también entre el jefe técnico y el inspector o inspectora general, por ejemplo. En esta realidad, Isaacs (2004) manifiesta lo relevante que es clarificar las acciones a realizar desde los siguientes verbos “proponer”, “informar”, “ejecutar o hacer ejecutar”, entendemos entonces que todos los directivos que están en este ámbito tienen la libertad y la misión de colaborar con sus superiores haciendo propuestas que permitan mejorar la gestión y crecer institucionalmente, a la vez que limita también sus funciones en algún momento a sólo informar dentro del ámbito que le corresponde por su responsabilidad. Esto permite evitar los posibles conflictos que a veces ocurren a raíz de la poca claridad de las funciones de cada directivo.

Igualmente, se hace importante tener nitidez frente a las acciones a ejecutar con las personas que ahora dependen de estos directivos, vale decir, los que están bajo su responsabilidad. Aquí miramos también la propuesta de Isaacs (2004) y valoramos su aporte que nos permite especificar cómo hacerlo, el autor ahora habla de “informar e informarse”, “orientar” “recoger iniciativas” y “controlar”. Para que el trabajo de conjunto marche normalmente se requiere estar atentos a estas acciones que llevan a la ejecución de las tareas en forma precisa y eficiente; recoger iniciativas de los colaboradores permite valorar la opinión y creatividad de quienes se la están jugando por la institución; lo que lleva a la persona a sentir una satisfacción personal que la puede impulsar a un trabajo bien hecho con mayor entusiasmo y dinamismo. Orientar a las personas en su diario quehacer, permite

también sentirse solidario y comprometido con la misión de todos y valorar el trabajo colaborativo, informar o informarse es estar atento a los aportes y necesidades de los demás. Para las Hermanas de la Providencia es tremendamente importante que las personas con las que laboran estén impregnadas de un espíritu solidario y colaborativo que lleve a un ideal de preocupación de unos por otros por un bien común referido a cada uno de los estudiantes que se forman en los centros Providencia.

Por otro lado, algunas investigaciones y puesta en práctica de la función directiva, manifiestan aspectos de ésta que son relevantes a la hora de influir en la comunidad educativa y en la percepción o representaciones que se tiene de la misma. Destacamos aquí las actividades que son necesarias en el ejercicio o función de liderazgo desde la mirada de la innovación educativa:

- Su papel a la hora de establecer una visión clara y conjunta de la escuela.
- Las habilidades de liderazgo que tienen que ver con el reconocimiento de la pericia necesaria para cada tarea, y con el aprovechamiento de éste para fomentar la innovación en la escuela.
- El equilibrio necesario entre la cohesión de los grupos de trabajo y el pensamiento crítico, y la función del líder para mantener este equilibrio.
- El deseo de hacer participar a tantos miembros del claustro como sea posible en el proceso de liderazgo, distribuyendo responsabilidades y ampliando el reparto de poder (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2008: 108)

Finalmente, hacemos notar la relevancia del valor agregado, que permite cada persona que trabaje aprovechando al máximo sus cualidades. Muchas veces podemos pensar que las funciones directivas corresponden y enmarcan un cargo establecido y podemos buscar personas que puedan ejercer esa función de una manera muy concreta y enmarcada en determinadas habilidades. Tenemos la certeza que no todos los seres humanos son iguales, por lo tanto, cabe darle la importancia a las cualidades de cada persona y permitir una adecuación de las funciones a las características de las personas. Entonces, podemos decir que estas serán asumidas con valores agregados propios. Esto implica que las funciones directivas no podemos fijarlas únicamente de acuerdo a los objetivos de la organización y a las prioridades del momento, sino que debemos prestar atención además a las cualidades de la persona que va a desempeñar el cargo. Por lo tanto, al cambiar a la persona de este cargo, se

deberá pensar también en modificar las funciones, siempre de acuerdo a la preparación que el directivo tiene para enfrentar la responsabilidad de llevar a buen término su labor.

Es muy importante que especifiquemos la diferencia que se da entre las cualidades que se requieren en la persona que va a ejercer el cargo y las tareas que va a ejecutar. Para que los directivos lleven a cabo su labor en el cargo encomendado, deben tener ciertas condiciones que avalan su servicio directivo, estas condiciones dice Isaacs (2004) son las cualidades que le permitirán actuar de una manera eficaz en las tareas propias del cargo. Sólo así podrán responder de la manera que se espera de ellos.

Según Martín (2001), se puede considerar como cualidades imprescindibles para un directivo con liderazgo y eficacia las siguientes características:

- Tener convencimiento personal.
- Capaz de tomar de decisiones.
- Flexibilidad.
- Capaz de coordinar.
- Tener tenacidad.
- Poseer creatividad y
- Capacidad de enseñar y aprender

Aunque sabemos que al tener ciertas cualidades que hacen que una persona puede ejercer determinados cargos, no podemos dejar de recordar que también las personas son diferentes y en esa diferencia está la excelencia o no excelencia de la función directiva, el valor agregado que permite que unos ejerzan mejor que otros logrando los resultados esperados.

Tomando una descripción de Teixidó (2008), podemos graficar esta idea en la siguiente representación, pensando en que el valor agregado que permiten los atributos personales del directivo son los que llevarán a ejercer el cargo de una manera exitosa y distinta de aquellos que no poseen estos atributos o cualidades personales:

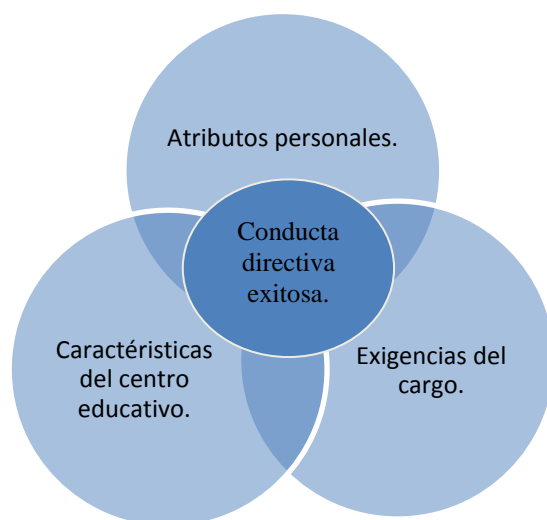


Figura N° 2: Conducta directiva exitosa. Fuente: Joan Teixidó Saballs “Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo”.

En la medida en que los directivos saquen provecho de sus atributos que se verán marcados por la motivación que tengan además para ejercer el cargo o la función, mayores serán los logros que alcancen.

#### 2.1.4. Las motivaciones en la función directiva:

De acuerdo a estudios anteriores como McClelland (1987) por ejemplo, sabemos que las motivaciones en las personas juegan también un papel clave para el éxito. El autor determina claramente que los seres humanos tenemos ciertas necesidades y conquistarlas nos permitirá un desarrollo exitoso en la profesión que ejerzamos. Así habla de la necesidad de logro, que implica la lucha por el éxito, el esfuerzo por sobresalir en relación a un grupo de estándares que la empresa busca alcanzar. También se refiere a la necesidad de poder, que busca tener impacto e influir en las demás personas a raíz de la posición que ocupa en la organización; la importancia de incidir principalmente en las motivaciones básicas de las personas. Y finalmente se refiere a la necesidad de afiliación que implica un grado de pertenencia, deseo de relacionarse con los demás, vale decir, crear relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los miembros de la institución en que labora.

Creemos que todas las personas vivirán una profunda motivación en sus funciones de acuerdo a la intensidad de sus deseos de desempeñarse en términos de una norma de

excelencia, buscando siempre tener éxito en su trabajo en situaciones competitivas puesto que sin ellas no habrá diferencias entre los desempeños de excelencia y los que no lo son.

La teoría de McClelland podemos graficarla de la siguiente manera:

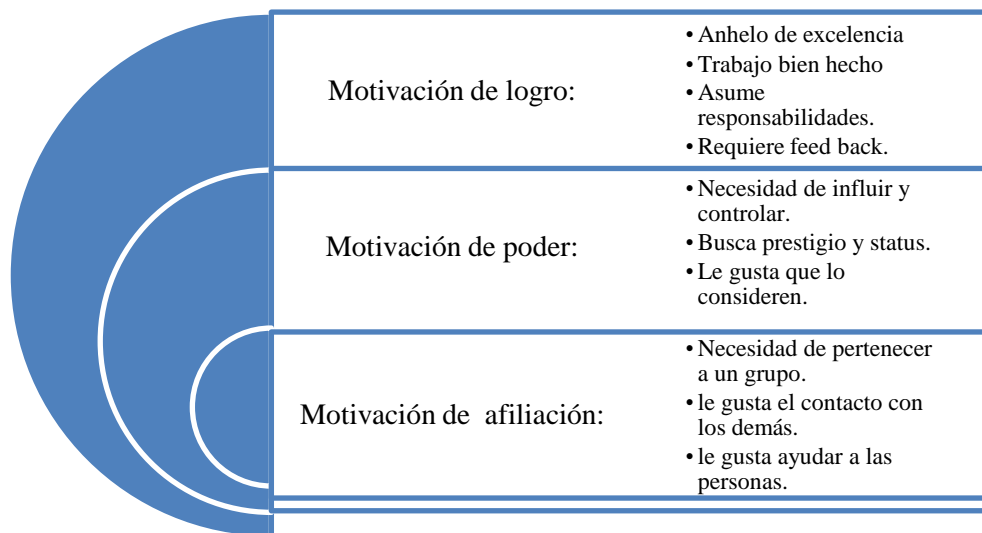


Figura N° 3: Teoría de McClelland. Fuente: Elaboración propia a partir de McClelland (1987).

Podemos darnos cuenta, de acuerdo a las investigaciones de este autor, que las personas que en su afán de logro, de realizar mejor las cosas, son las personas que hacen la diferencia entre aquellos que no se sienten motivados por esto, se hacen responsables de lo que asumen y buscan la retroalimentación en su desempeño para ser cada vez más eficientes y eficaces en su función y a la vez para darse cuenta si están mejorando en la calidad de su trabajo. Por lo que se tornan desafiantes con ellos mismos en la consecución de las metas o logros teniendo la certeza de que los resultados de éxito o fracaso dependen exclusivamente de las acciones que llevaron a cabo en su desempeño laboral.

Por otro lado, las personas motivadas por la necesidad de poder se sienten muy cómodas con las personas a su cargo y buscan influir en ellos, esto los lleva a pensar más en el poder que ejercen que en el desempeño eficaz frente a sus funciones. De acuerdo a Teixidó (2008), estas motivaciones llevan a las personas a un desempeño desde una limitada capacidad para orientar a las instituciones hacia la eficacia y los resultados de calidad esperados. Podemos entender que el anhelo de ascenso o progreso en el cargo se ubica en lo más íntimo de la persona, por lo que es tremendamente importante en el momento de decidir

quién asumirá el cargo directivo que se requiere, ya que quienes se sienten motivados por el poder, tienden a interesarse más en el prestigio y status que en el desempeño eficaz.

Al referirnos a las motivaciones de afiliación, debemos pensar en la importancia que tiene en un grupo de trabajo, las buenas relaciones interpersonales. Para lograr un trabajo eficiente y eficaz en la dirección de los centros educativos, debe darse necesariamente un ambiente laboral de cooperación, grato y lleno de motivaciones en clave de mejora y superación; mirando hacia adelante con visión de futuro y resultados de calidad que se hagan sostenibles en el tiempo. Lo que hará que se logren tanto las metas de la organización como las personales por consecuencia. Esta motivación influye y está directamente relacionada con las otras necesidades de logro y de poder; a la larga ayudará a que la institución logre conseguir las metas trazadas.

Importante sería en esta situación de motivación trabajar en la consecución de establecer en el ámbito educativo horizontes de progreso profesional y que se premie el trabajo bien hecho. El MINEDUC (Ministerio de Educación) de Chile, por varios años ha venido incentivando la labor de los docentes desde la Excelencia Pedagógica, el desempeño en logros de excelencia de los colegios municipales y particulares subvencionados, evaluados por la prueba nacional SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) a través del SNED (Sistema nacional de evaluación de desempeño) y también ha emprendido la valoración de los equipos de gestión y directivos de alto desempeño, medidos con los estándares del marco para la buena dirección; es decir, desde una evaluación rigurosa y transparente que evidencie las buenas prácticas directivas profesionales.

#### 2.1.5. Mejoramiento de las funciones directivas en Chile:

El MINEDUC de Chile, en los últimos años, ha puesto un énfasis muy marcado en la obtención de resultados educativos de calidad con sus estudiantes a lo largo de todo Chile. En su preocupación por mejorar los índices de aprendizajes de los estudiantes desde la gestión directiva, ha instaurado un proceso de formación que prepara a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales públicos municipales, poniendo especial acento en la formación de los y las directoras de los centros educativos; responsabilidad y proceso que lleva a cabo el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) animándolos en el desarrollo de competencias requeridas para los directivos de estos tiempos, sean antiguos directores o nuevos recién comenzando en cargos de gestión; desde el Programa Liderazgo Educativo.

Varios estudios señalan la importancia de la gestión escolar en los resultados académicos de los estudiantes, de allí la necesidad de ahondar en el perfeccionamiento y formación permanente de los directores, jefes de unidad técnico pedagógica, inspectores generales y los miembros del equipo directivo que cada colegio mantenga. Este proyecto de gobierno entrega algunas pautas de desarrollo y mejoramiento en la gestión directiva desde el “Marco para la buena dirección” diseñado para apoyar esta línea de trabajo y que sugiere una serie de criterios que profesionalizan los cargos directivos. También se preocupa de los profesionales responsables de la gestión escolar, vale decir los sostenedores municipales y de los sostenedores o administradores de los centros educativos particulares subvencionados

Como el MINEDUC de Chile reconoce abiertamente que la escuela, es precisamente la unidad básica donde se llevan a cabo los cambios y la mejora, optó por impulsar en el país a partir del año 2003, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que pretende poder desarrollar las capacidades del centro escolar para darle soporte a su propuesta curricular, al mismo tiempo que lo plantea como una forma de perfeccionamiento continuo en vías a una mejora en la eficacia y eficiencia en los aprendizajes de los alumnos y alumnas. El MINEDUC, en alianza con el Centro Nacional de Productividad y Calidad (Chile-Calidad) lo implementan basándose en la aplicación de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Este Programa de Liderazgo Educativo va a fortalecer las funciones directivas pensando en:

- las competencias para la gestión escolar y liderazgo pedagógico traducido en el desarrollo de programas de formación permanente,
- las competencias para la administración educacional,
- el desarrollo de redes locales educativas que permitan compartir las buenas prácticas de gestión escolar pedagógicas

Este proyecto que fue aprobado el 6 de noviembre de 2004 publicándose como la ley N° 19.979 señala, entre muchos aspectos, las atribuciones y funciones de las y los directores de los diferentes establecimientos educacionales especificando que la tarea principal de estos directivos es “*conducir y liderar el proyecto educativo institucional*” en conjunto con otras actividades de gestión administrativa y financiera si el sostenedor del colegio así se lo confiere.

A continuación una breve descripción de las funciones que este proyecto sugiere e invita a los equipos directivos a asumir, en vías a la mejora de los rendimientos de los estudiantes y desempeño institucional:

1.- En lo pedagógico:

- Conferir, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
- Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
- Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

2.- En lo administrativo:

- Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según ley N° 19.464.
- Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la ley N° 19.464.
- Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

3.- En lo financiero:

- Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la ley sobre Delegación de Facultades (Ley 19.410). La cual es modificada por la ley N° 19.979 de la siguiente forma: “A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por municipalidades o corporaciones municipales de educación, los Alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos...”

(Fuente: Marco para la Buena Dirección. Ministerio de Educación de Chile)

Al considerar lo que estas normativas establecen para los directores de los colegios municipales, ya sea antiguos o profesores con intenciones de ejercer el cargo a futuro, también conlleva un referente para todos los profesionales que ejercen funciones directivas tanto en los establecimientos públicos o municipales, como para aquellos de los colegios particulares subvencionados o privados del país.



Precisa de manera clara la calidad en las funciones de la dirección que se espera de los actores de los diferentes centros educativos, tanto la de los que están en ejercicio como la de aquellos que en algún momento asumirán estos desafíos. Además conjuntamente con orientar este desarrollo profesional, informa a la comunidad educativa las competencias, actitudes y habilidades con que deberían contar las personas responsables del liderazgo educativo.

El Marco para la Buena Dirección, propone un conjunto de dominios y criterios que permitirán el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo de los centros educativos de Chile a la vez que define competencias para la buena dirección. Reconoce lo complejo del rol del directivo educacional, especialmente del director o directora al ejercer el liderazgo y la gestión del establecimiento educacional del cual es responsable, destacando que el director o la directora, es la persona llamada a liderar y dirigir el Proyecto Educativo Institucional como su principal función; preocupándose de obtener logros de aprendizajes de calidad y equidad para sus estudiantes junto con alcanzar también metas institucionales para el establecimiento que dirige y la satisfacción para la comunidad educativa. Así también lo plantea María Teresa Lepeley (2003), es tremendamente importante que se logre satisfacer las necesidades de los colaboradores internos de la institución, se debe dar respuesta a estas necesidades para así lograr también satisfacer las necesidades externas de quienes miran desde fuera a la institución.

El Ministerio de Educación desde su experiencia y desde las investigaciones en gestión escolar que se han realizado, ofrece un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar a los equipos directivos de los diferentes centros educativos municipales en cuanto a Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos, Gestión del clima organizacional y convivencia, enmarcando el ejercicio de sus funciones en clave de calidad. Aquí veremos en breve esta propuesta:

a) Liderazgo:

- El cambio al interior de cada centro educativo debe ser liderado por el director/a y su equipo directivo. Ejercen liderazgo.
- El director/a y equipo directivo son claros en comunicar sus puntos de vista y entienden las perspectivas de otros actores.
- El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.
- Administrar conflictos y resolver problemas son capacidades que deben tener tanto el director/a como su equipo directivo.

- El proyecto educativo institucional es de incumbencia total del director/a y el equipo directivo, deben ser capaces de difundirlo y asegurar la participación de los actores más importantes en la creación y desarrollo de él.

b) Gestión curricular:

- El director/a y equipo directivo deben estar en pleno conocimiento de los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.
- El director y equipo directivo son los responsables de la organización eficiente de los tiempos para la implementación curricular en el aula.
- También son responsables, el director/a y equipo directivo, de establecer mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
- El director/a y su equipo directivo deben asegurar la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

c) Gestión de recursos:

- Los recursos del establecimiento deben ser organizados y administrados por el director/a y su equipo directivo en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- El director/a y su equipo directivo desarrollan iniciativas para obtener recursos adicionales, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.
- Para aumentar la efectividad del centro educativo, el director/a y su equipo directivo motivan, apoyan y administran al personal con entusiasmo y compromiso.
- El director/a y su equipo directivo son responsables de generar condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

d) Gestión del clima organizacional y convivencia:

- Para la consecución de sus metas, el director/a y su equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el centro educativo.

- Director/a y su equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.
- Es responsabilidad del director/a y el equipo directivo garantizar la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.
- Director/a y equipo directivo generan redes de apoyo permanentes relacionándose con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Director/a y equipo directivo informan a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

Fuente: MINEDUC

Estas cuatro áreas que el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar presenta y pretende que se puedan llevar a cabo, constituyen la esencia de este proyecto de mejora en el Liderazgo educativo de los centros educativos municipales o de corporaciones municipales. Acentuando la relevancia que tiene en esta propuesta de mejora el ámbito de Liderazgo, en donde expresa la importancia de que el director o directora del establecimiento con su equipo directivo sea quien lleve todo este proceso, considera sus actitudes, funciones y competencias profesionales como el “motor del Marco para la Buena Dirección”

Un aspecto muy importante en este Modelo de Calidad de la Gestión Escolar que propone el Ministerio de Educación a los diferentes establecimientos educacionales de Chile, es que moviliza la atención del director o directora desde un enfoque de carácter administrativo, hacia un enfoque de gestión; ya que busca evaluar, mejorar y superar un conjunto de factores que son claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que naturalmente, repercuten abiertamente en los resultados de los estudiantes. Por tanto, el director o directora del centro educativo, junto a su equipo directivo, en el ejercicio de sus funciones, juegan un rol principal y concreto en la creación y generación de condiciones necesarias para permitir la mejora de la calidad del centro educativo que lideran.

Todo este proyecto de mejora el Ministerio de Educación chileno lo implementó en los colegios municipales al que no tienen acceso, por lo menos en estos momentos, los colegios particulares subvencionados. Estos, al querer implementar un sistema semejante deben acceder a propuestas de empresas especializadas en certificación de calidad como por ejemplo

“Fundación Chile”, u otros de alcance nacional o internacional como “Global Institute for Quality Education – GIQE - Washington, DC. USA-Instituto Global de Calidad en Educación – IGCE – Chile”; que si bien es cierto, quien quiera puede acudir a ellos, no todos los centros educativos están en condiciones de hacer esas inversiones económicas pues se prioriza otras necesidades como por ejemplo, implementar aulas, mejorar ámbitos de recreación para los /as estudiantes, mejorar bibliotecas y CRA (centro de recursos para el aprendizaje), laboratorios de informática, etc., dejando lo esencial casi de lado. En nuestros tiempos, vemos que la competitividad entre colegios es casi una bola de nieve que crece cada vez más, ya que la calidad y reconocimiento de esta en los centros es casi motivo de supervivencia como institución. A nivel nacional surgen las mediciones de calidad y desempeño, que deben lograrse en un alto estándar y mantenerse en el tiempo, puesto que las ofertas para los padres y apoderados cada vez son más llamativas para atraer estudiantes y mantener o aumentar las matrículas.

De acuerdo a esta iniciativa del Ministerio de Educación chileno, podemos acercarnos a las apreciaciones de otros autores donde nos encontramos, por ejemplo, con Aurelio Villa en sus consideraciones de prácticas exitosas de liderazgo educativo indicándonos que los mejores líderes escolares:

- Dirigen estratégicamente
- Dirigen la enseñanza y el aprendizaje
- Dirigen la organización
- Dirigen a las personas y a los equipos
- Dirigen en la comunidad (Villa, 2013)

Es decir, se da un conjunto de elementos que de una u otra manera buscan el mejoramiento educativo desde una visión compartida y planes estratégicos, para entusiasmar y motivar al éxito de la función directiva que en última instancia apunta directamente a los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la educación que de los diferentes centros educativos se impregne.

Los centros educativos providencia en su Proyecto Educativo (PEP) se inclinan por un estilo de dirección abierta y en permanente diálogo con la comunidad en general y dentro de sus líneas de acción se mantiene claramente la animación del liderazgo compartido y transformacional de los equipos directivos, basado en un estilo de gobierno orgánico-circular

(PEP, 2008) según lo plantean en sus orientaciones capitulares del año 2007, que privilegie el discernimiento, la corresponsabilidad, la pluralidad del género, el multiculturalismo e internacionalismo para actualizar y concretar la pertenencia a una comunidad globalizada. Junto con fomentar el perfeccionamiento y formación continua, puesto que normalmente sus directivos llevan una vivencia de muchos años desde un nombramiento por cercanía al cargo y no precisamente por competencias estipuladas y evaluadas.

Los colegios providencia de Chile generalmente no tienen por norma llamar a los cargos directivos por concursos públicos como lo hacen los sostenedores municipales lo que no permite muchas veces, elegir a las personas más idóneas para asumir los diferentes cargos directivos.

En los colegios particulares subvencionados, particularmente en los centros providencia, los cargos directivos normalmente son nominados por los sostenedores de éstos, la Congregación nombra a las directoras o directores particularmente y si el centro está en manos de una Fundación, esta sólo ratifica el nombramiento. Cargos y funciones que a estas alturas del siglo XXI se cuestionan en su eficiencia y eficacia, especialmente la de aquellos colegios que al correr de los años no han dado muestras de superación y mejora particularmente en los resultados que son medidos a nivel nacional, lo que hace incomodarse a la Congregación y buscar nuevas formas de elección y preparación en vistas a una educación de excelencia, puesto que estos centros en su mayoría son de una larga trayectoria educacional en el país. Al vivir el bicentenario de la independencia de Chile, especialmente celebran la intención de mejoramiento y superación para ofrecer a la sociedad altos estándares educativos desde los colegios Providencia de Chile, que han crecido con el país. Para esto, se hace necesario reencontrarse como comunidades educativas, reflexionar y juntos buscar nuevas formas de crecimiento en la mejora de la calidad y equidad educativa. Es vital revisar el perfil funcional de los cargos para llegar a consensos y claridad en las funciones a la vez que se puede proponer modificaciones oportunas dentro del mismo para alcanzar un alto desempeño dentro de la organización educativa, así también lo expresan García y Aguirregabiria (2006).

Elegir a los directivos a través de concursos y de acuerdo a sus competencias, perfeccionamiento y compromiso profesional con el presente y futuro de los estudiantes, será a corto plazo un buen sistema orientado a la mejora y calidad de la educación Providencia; como lo hacen todos los centros comprometidos con este ideal.

#### 2.1.6. Empoderamiento o empowerment:

Para trabajar sobre funciones y determinar el enriquecimiento de ellas con profunda motivación de las personas que lo ejercen decidimos tomar el tan actualizado término empowerment que nos invita al empoderamiento de la función que se realiza, pensamos que con este empoderamiento habrá mayor libertad y pasión en el desarrollo de las funciones requeridas en los equipos directivos de los diferentes centros educativos ya , “provee un verdadero ejercicio de la libertad responsable, en la que cada miembro del personal de una institución educativa sabe qué puede y qué debe hacer para el mejoramiento continuo de la misma” (Manes, 2008, p. 67). Empowerment es una palabra de habla inglesa que proviene del verbo to empower cuyo significado es expresamente conceder o dar poder; facultar, capacitar, habilitar, potenciar, permitir, empoderar, dar derecho, conferir poderes, comisionar, entre otras acepciones. Como no existe un vocablo exacto en español, tomamos la aproximación de este con la palabra empoderamiento o potenciación. Este empoderamiento es entonces, la capacitación para delegar poder y autoridad comunicando la sensibilidad de sentir de que son dueños de su propio trabajo, esta capacitación puede ayudar plenamente en el mayor compromiso que se adquiera con el trabajo empujando hacia los logros de calidad y equidad que esperemos para cada centro educativo, puesto que “la práctica diaria de la delegación de tareas...la creación de un sentido de pertenencia y el estímulo del compromiso son la base para el desarrollo del empowerment” (Manes, 2008, p. 67).

Tan importante es este empoderamiento que nos ayudará a trabajar en equipos que comparten el liderazgo en vías a una mejora en la calidad del desempeño permitiendo que las personas utilicen al máximo sus diversas capacidades y recursos humanos en el ejercicio de sus funciones. La intención es que todos se sientan responsables y cada uno en su función pueda sentirse capaz de identificarse plenamente en la misión que están realizando. Obviamente que este empoderamiento va de la mano de un liderazgo efectivo capaz de proporcionar a los trabajadores toda la información, preparación, conocimientos, capacitaciones y recursos necesarios para el desarrollo de sus tareas. A la vez que les asegura un clima laboral de excelencia, escucha al aporte de sus ideas para la consecución de los objetivos que juntos se han planteado y capaz de motivarlos a que el trabajo lo realicen con entusiasmo, cariño y dedicación.

Algunos principios orientadores sobre el empoderamiento o empowerment serían los siguientes:

- Asignar autoridad y responsabilidad sobre la función respectiva a cada persona.
- Tener claros y definidos los estándares de excelencia de la institución.
- Estar siempre atentos a los feed-back requeridos en cada situación de desempeño, abiertos a una continua retroalimentación. Porque siempre hay nuevas y mejores formas de hacer las cosas.
- Proporcionar la capacitación precisa para conseguir los objetivos planteados.
- Suministrar las herramientas y la información necesaria para facilitar la toma de decisiones a tiempo y en forma adecuada
- Felicitar y reconocer los logros alcanzados sobre la marcha, no dejar pasar el tiempo.
- Tener plena confianza en el equipo, creer en él.
- Tratar a los colaboradores con dignidad y respeto por la persona. (Ramírez, 2006)

De acuerdo a estos principios, podemos afirmar que el empoderamiento o empowerment permite “el desarrollo de los recursos humanos, la delegación, el compromiso, el trabajo en equipo y la sinergia” (Manes, 2008, p. 67) y es cada miembro directivo quien tendría que estar dispuesto a delegar su propio poder para facilitar el desarrollo y emprendimiento de la institución, como un bien mayor que involucra a todos los actores de ésta, puesto que al distribuir la responsabilidad delegando autoridad o empoderando a las personas, puede “ayudar a descongestionar a la dirección que está muy saturada y lograr una mayor eficacia en las actividades delegadas” (Villa, 2013, p. 358).

Martha Alles (2008) se refiere al empowerment como el “empoderamiento”, la delegación o “facultamiento” puesto que no existe dice, una traducción mejor del inglés al castellano. Nos habla del empoderamiento en dos dimensiones: por una parte lo ve como un método de trabajo que lleva a la toma de decisiones en el lugar más cercano en donde ocurren los hechos lo que implica un cambio de rutina y que últimamente lo hemos visto particularmente en algunos gobiernos de países latinoamericanos como Chile; toma de decisiones in situ de acuerdo a la necesidad y urgencia. Y por otro lado se refiere al empoderamiento como una “competencia” o “capacidad” (Alles, 2008) para realizar una función.

Esta es la visión que por el momento nos interesa, ver el empoderamiento como una capacidad a desarrollar en las personas que colaboran en los diferentes centros educativos Providencia, pero para que sea realmente efectivo, dice Alles, se debe dar una unidad entre ambas visiones, es decir, en el desarrollo de las competencias debe existir una metodología de

trabajo que permita que todos los miembros directivos puedan tomar las decisiones en el lugar que corresponda.

Esta postura nos mueve a la única realidad de la facultad de delegar; no podría haber empowerment si la directora o el director del centro no delegan funciones en sus colaboradores. Cuando el jefe delega, el colaborador “crece” puesto que la dirección del colegio no va a ser eficaz si no existe el aporte comprometido de todos los miembros de la institución.

En la medida en que los directivos van delegando funciones en los miembros, éstos se van sintiendo más comprometidos con la institución y van conociendo mejor el desarrollo de ésta. Se ponen en el lugar del otro y puede haber mayor comunicación, compromiso y desafíos que juntos emprenderán. Poner en práctica la delegación de funciones es una tarea complicada que implica obligatoriamente “ejercer correctamente la autoridad y delinear la responsabilidad, comprender sus alcances y el comportamiento de los colaboradores” (Manes, 2008, p. 66).

También debemos dejar claro que no podemos tomar el empoderamiento como un modelo, este se enmarca dentro de la filosofía de la organización directiva de los centros, debe existir voluntad de tomarlo y no obligar a la gente a hacer algo que no les acomoda por diferentes situaciones. Es tremendamente importante abrir la mente y el corazón de quienes quieran adoptar esta línea de acción, desde la visión y misión de la organización. No podemos caer en el error de tomarla como una competencia sin antes dialogar y analizar la cultura institucional, con la apertura a que la máxima autoridad del establecimiento la asuma como nuevo compromiso dentro de las metas a lograr como institución puesto que, el empowerment invita a un cambio rotundo en el papel de cada uno de los miembros de la entidad. Por lo tanto, debemos primero analizar los pros y los contras que la adopción del empoderamiento nos acarrearía y luego en conjunto tomar las decisiones de avanzada que se quiere para el desarrollo de calidad del centro.

Adoptar este criterio de trabajo implica darle mayor autoridad a las personas en sus diferentes roles y hacerlos partícipes en forma responsable y comprometida con los logros de la institución. Así se trabajará mejor y se llegará a un logro de conjunto que a todos beneficia y motiva para ser cada vez mejores como organización, corroborando que el empowerment



consiste precisamente en potenciar la motivación y los resultados de la organización por medio de la delegación, transmisión y compartir el poder (Wilson, 2000).

Este empowerment no quiere decir que los trabajadores tengan libre albedrío, sino que son acreedores de un poder y autorización que los faculta para tomar decisiones, lo que ayuda a facilitar las cosas y dentro de su nivel poder dar solución a los posibles problemas. Precisamente, la confianza puesta en los miembros colaboradores es el valor que está en juego en las empresas del futuro; será ella un elemento clave en su construcción (Echeverría, 2007). Y dar poder, encarnar el empowerment se traduce en un tremendo grado de confianza con los colaboradores. Así mismo, el ejercicio de las funciones es diferente de acuerdo a si se trabajan con o sin empoderamiento.

Para culminar, podemos decir que en Chile, y muy especialmente a partir de la promulgación de la Ley General de Educación LGE N° 20.370 (MINEDUC, 2009), comienza a darse una clara tendencia al empoderamiento de los directores de escuelas y liceos, con el claro propósito de facultarlos en sus funciones directivas para que puedan cumplir las metas de excelencia académica en los centros educativos de los cuales son responsables, junto con los resultados académicos de los estudiantes (Weinstein y Muñoz, 2012).

Así pensado, es probable que estos directores y equipos directivos, empoderados en sus funciones, puedan alcanzar mejores resultados académicos con sus estudiantes, en la medida en que recluten a los mejores profesores para su establecimiento, cerciorándose de que vivan una mejor práctica profesional y con ello marquen la diferencia en el desempeño docente versus aprendizaje escolar. No obstante, la evidencia científica no ha mostrado conclusiones claras con respecto a esta situación (Weinstein y Muñoz, 2012).

#### **2.1.7. A modo de meta análisis:**

Revisando algunas investigaciones que nos centran en la realidad de países latinoamericanos y más específicamente en Chile propiamente tal, junto con destacar la importancia del liderazgo educativo y sus funciones en los centros escolares, podemos decir que:

“Las escuelas en el siglo XXI deben asegurar, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo. Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta” (Bolívar, 2012, p. 47).

Esta postura del autor es totalmente concordante con la intención de la Iglesia universal y su defensa frente a una educación de calidad en equidad, pensando en que todos los niños, niñas y jóvenes del mundo deben tener las mismas oportunidades. La escuela católica está llamada a ser un lugar de encuentro, de justicia, de solidaridad y de equidad, donde el testimonio del reino de Dios se transparente como lo anuncia el Evangelio de Jesús y los bienes se distribuyan en forma fraterna y comunitaria, es más, lugares donde se promueve el diálogo y un liderazgo colaborativo, dejando de lado todo indicio de autoritarismo y verticalismo, como se acostumbraba en épocas pasadas, sobre todo desde la directora o director del centro que tenía todo en sus manos. Este tipo de liderazgo ya no es indicado para nuestros tiempos, la sociedad ha cambiado y necesitamos liderazgos dialogantes, colaborativos, que reconozcan y aporten al crecimiento personal y profesional de sus docentes y a través de ellos sean un gran aporte al logro de los aprendizajes de calidad. Las Hermanas de la Providencia, involucradas en esta investigación y que forman parte de esta Iglesia, optan preferencialmente por los más pobres y marginados y es allí donde deben responder confiando en que los equipos directivos de sus centros están empoderados para llevar a buen puerto esta intención desde la última motivación “Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva” (Congregación para la Educación Católica, 2014).

Por otro lado, en el estudio realizado en Chile por Bellei, Raczynki, Muñoz y Pérez (2004) “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza,” fueron detectados variados factores y prácticas que permiten el cambio y mejora en los aprendizajes de los estudiantes de sectores vulnerables como los centros providencia que se dedican a formar, optando por los más pobres del lugar geográfico en donde hoy se encuentran ubicados, la mayoría de estos centros son de larga trayectoria y el lugar de sus orígenes, con el pasar del tiempo ha ido cambiando y ya no están en los sectores más sensibles del país, pero así y todo, buscan hacer vida la opción por los más pobres como lo dicen sus constituciones:

Para las Hermanas de la Providencia, los pobres son personas a quienes el Señor ha manifestado un amor de predilección; las personas y los grupos que no alcanzan a satisfacer

sus necesidades más esenciales; las víctimas de la injusticia, en especial los rechazados, los marginados, los sin voz (Constituciones Hermanas de la Providencia: 9.1).

En este contexto, los factores y prácticas que se detectaron tanto a nivel de escuela o de aula dicen relación con

“una cultura escolar positiva, un liderazgo institucional y pedagógico, una gestión centrada en lo pedagógico, altas expectativas sobre los estudiantes y los docentes, construcción de alianzas entre escuela y los padres y apoderados, y un efectivo trabajo en la sala de clases” (Bellei et al., 2004, p. 19).

Por lo tanto, es clave fijarnos en estos puntos para aspirar a la posibilidad de mejora de los aprendizajes en los centros más vulnerables. Sin duda, lo que más se trabaja en los colegios providencia es alcanzar una cultura escolar positiva desde un liderazgo que apoye a la mejora pedagógica institucional. Concordando en gran parte con la propuesta de *modelo iberoamericano de eficacia* de Murillo (2007) pensada desde una cultura propia de los países iberoamericanos pero que si hilamos más fino podemos ver sus grandes coincidencias con las investigaciones internacionales; entonces, podemos constatar la importancia que se le debe dar a

las expectativas sobre los logros de los alumnos, el sentido de misión, la dirección escolar, el clima de la escuela y del aula, el compromiso y el desarrollo profesional docente, el involucramiento de las familias y las metodologías y la gestión del tiempo en las salas de clases (Murillo, 2007).

En esta postura se encuentran los centros providencia y en la que hemos centrado nuestra investigación. Si queremos un mayor involucramiento de los directivos ¿cómo hacemos para que el liderazgo educativo muestre nuevos frutos de mejora escolar?; pueda ir por caminos directos que propendan a ello y que a la vez les conduzca a ser consecuentes con la misión estampada en las Constituciones de dicha congregación.

Así también Barber, Whelan, Clark, 2010, citados por Jim Brandon en una conferencia dictada en Chile el año 2012, dicen que los “directores de alto rendimiento se concentran más en el liderazgo educativo y en ayudar a desarrollar a docentes”, por lo que nos estarían invitando a una profunda reflexión y reforzamiento en la función directiva para que lleve a la consecución de los aprendizajes de calidad y la mejora continua de estos, ya que en Chile y más específicamente en los centros providencia, los directores y directoras tienen

marcadamente una función más administrativa de los centros con un liderazgo más bien vertical. Si bien es cierto, que para que exista un liderazgo efectivo se debe complementar con la parte administrativa, rendición de cuentas y otros, es de vital importancia que los liderazgos se centren en lo pedagógico y en la formación continua de los profesores del centro. Así también lo corrobora Pereda (2013, p. 277-278) “Pensamos, como Pont, Nusche y Moorman (2009) que las escuelas exitosas necesitan un liderazgo, una administración y una gestión eficaces y que el término liderazgo pedagógico puede abarcar también las labores administrativas y de gestión”.

Nuestro foco es el liderazgo directivo y sus funciones en vías a la mejora de los resultados o aprendizajes de calidad de los estudiantes, si revisamos estas investigaciones, nos daremos cuenta también que es importante destacar que entre los factores que podrían afectar a estos aprendizajes de calidad, se encuentra tanto el “debilitamiento del clima escolar y la disciplina” como los “cambios en el liderazgo de la escuela” (Bellei, Valenzuela y Vanni, 2014) punto muy importante para las Hermanas de la Providencia ya que, como tantas congregaciones religiosas, acostumbra a realizar permutas entre las hermanas desde un centro educativo a otro, esto no siempre ha ayudado ni a los equipos directivos ni a los docentes a mantener una continuidad en los proyectos iniciados, quizás también influya en el descontento por los altos y bajos que se va dando en los resultados de pruebas estandarizadas de los estudiantes de estos centros.

Pensamos que al dar vida a equipos directivos que quieren educar “hoy y mañana” con una “pasión que se renueva” (Congregación para la Educación Católica, 2014). también se sentirá la pasión por la excelencia por parte de estos directivos confiando en sus estudiantes, en sus capacidades, en sus talentos pedagógicos y humanos, apoyados y no obstaculizados por los sostenedores que no siempre están conscientes o no tienen claridad suficiente de la realidad de la escuela.

En cuanto a esta función directiva, Pereda (2013) explica la investigación realizada por un grupo de profesionales de la Universidad de Deusto desde el Proyecto REMOANDI, del que usamos su cuestionario para esta tesis, pudiendo concluir que tanto para los docentes como para los directivos, las tres categorías de funciones que resultaron esenciales para el liderazgo directivo son: “la planificación, la coordinación y las relaciones humanas” (Pereda, 2013, p. 294), así mismo, refrendamos estas funciones como muy importantes dentro del desarrollo profesional directivo de los centros, que concuerda con Bellei, Raczynki, Muñoz y

Pérez, (2004); Bellei, Valenzuela y Vanni, (2014); Murillo (2007), que ponen en especial relevancia el clima escolar o relaciones humanas, la colaboración entre ellos y el trabajo coordinado y mancomunado. Así también, se manifiesta en el proyecto educativo Providencia:

“Las Comunidades Educativas Providencia tienden a ser lugares de encuentro, acogida, que procuran el crecimiento personal y comunitario en todos quienes la conforman. Religiosas, alumnas/os, padres, profesores y personal asistente de la educación, relacionados entre sí, tienden al logro de una formación integral en un ambiente fraterno, que integra fe y cultura” (PEP, 2013).

Pero qué difícil es hacer realidad estas palabras tan bien escritas en un proyecto educativo, el desafío entonces es involucrarse de tal manera que estas se transformen en prácticas cotidianas de mejoramiento en cada uno de los once centros aquí estudiados.

Sabemos que la función directiva o el liderazgo directivo es esencial en el desarrollo de un proyecto educativo, analizando los centros providencia nos encontramos, en varios casos, que no siempre estos liderazgos tienden a la mejora del centro sino que se produce, podríamos decir, un estancamiento en los aprendizajes de los estudiantes medidos por las pruebas estandarizadas nacionales y si tomamos las palabras de Blanchard y Miller (2005, p. 15) entendemos que “Un líder es una persona responsable, en posición de autoridad, a quien los demás se dirigen en razón de su situación y que consigue que las cosas se realicen”, entonces, la función principal de los liderazgos directivos de los centros, deberían permitir que las cosas funcionen para que los estudiantes tengan resultados académicos de excelencia desde una formación integral y la misión providencia se cumpla en ellos. En Chile, desde que se promulgó la Ley de la Jornada Escolar Completa en el año 2004, se ha ido motivando e incentivando a los directivos para que asuman en sus funciones, un liderazgo pedagógico que invite a los centros caminar en vías de un mejoramiento educativo a través de los proyectos educativos y desarrollo de estos en cada año escolar. En este contexto, el año 2009 se aprobó la nueva Ley sobre Calidad y Equidad en la Educación, la que va impulsando mayores atribuciones a los directivos y libertad en su acción, se le permite por ejemplo que el director elija su propio equipo directivo entre las personas de su confianza para dar mayor preponderancia a la consecución de los objetivos de mejoramiento, ahora bien, esta ley favorece de una manera más transparente, a los centros cuyos sostenedores son los Municipios de las diversas comunas a lo largo y ancho de Chile y no a los particulares

subvencionados puesto que estos normalmente asumen los cargos desde las sugerencias de sus sostenedores particulares. De esta manera, los centros providencia, siempre han tenido a sus directores y directoras desde el nombramiento de un equipo central como es el Consejo Provincial de la Hermanas de la Providencia, pero estos directores o directoras pueden cambiar sus equipos directivos con total autonomía. Desde esta mirada podemos pensar que a futuro, sería más ecuánime y profesional que los directivos puedan postular a los cargos como en un concurso público, así podríamos pensar que las funciones directivas con su director o directora a la cabeza pueden ir entrando en el ritmo país y lograr eficacia en los resultados esperados con los estudiantes.

En Chile, durante el año 2010, luego de la promulgación de la Ley N° 20.501 sobre Calidad y Equidad en la Educación, se nombró un Panel de Expertos por una Educación de Calidad, estos recomendaron entre otros, que los directores tengan mayores atribuciones dentro de sus centros, pero también un mejoramiento en sus remuneraciones para que sea una carrera atractiva para otros docentes que quieran postular a los cargos y, por supuesto, mejorar el sistema de selección de estos directores de escuela. Se toma como punto de partida para estos nuevos directores una formación apropiada para el ejercicio de sus funciones, pues sólo así se verá un progreso en la escuela y el liderazgo se reconocerá como eje central del mejoramiento, coincidimos con Pereda (2013, p. 278) que afirma que “una vez reconocida la importancia del liderazgo pedagógico y de la dirección en el progreso de la escuela, se trataría de dotar a ésta de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo”.

Se reconoce que los equipos de liderazgo escolar, más que una sola persona, desempeñan una función vital en el desarrollo escolar y que una definición más clara de las funciones y de su distribución puede contribuir a una mayor eficacia y mejor condición para el liderazgo (OCDE, 2009).

Porque el liderazgo “no necesita confinarse a funciones formales o posicionales, más bien, puede ser la función de cualquiera en cualquier nivel de la escuela que ejerce influencia” (OCDE, 2009). Con estas palabras de Pont y Nusche (2009), podemos afirmar, junto a Bolívar, López, y Murillo, 2013, p. 17) que “la comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director como único agente con poder” para acoger una representación distribuida, colaborada y/o participativa de sus funciones, sin confundir o creer que esta función es buena en sí misma ya que se hace imprescindible que las responsabilidades sean asumidas por

personas competentes y preparadas para el cargo, evitando así la ineficacia de la institución frente a los estudiantes, además, es bueno decir también, que si la organización educativa no es capaz de permitir el flujo de este liderazgo descentralizado tampoco podría ser eficaz en sus proyectos, es una relación mutua que debe permitir el crecimiento profesional del centro (Bolívar et al., 2013).

Finalizamos este capítulo haciendo eco de la presentación del texto “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (Weinstein y Muñoz, 2012) realizada por Michael Fullan expresando que la esencia del poder del director o directora de un centro se da en “cinco dominios” enumerando lo siguiente:

1. Es un líder del cambio, que domina el proceso de transformación que construye la motivación de los profesores.
2. Participa como alguien que aprende para ayudar a los profesores a enfocarse en el mejoramiento.
3. Establece un fuerte enfoque instruccional para la escuela.
4. Ayuda a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
5. Participa en redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas y contribuyendo al mejoramiento del sistema (Fullan, 2012).

## Capítulo Tercero:

### METODOLOGÍA

#### Introducción.

Damos pie a este tercer capítulo, luego de haber trabajado el marco teórico de esta investigación, basada particularmente en los estilos de liderazgo que ejercen los directivos de los centros educativos de Chile y el ejercicio de sus funciones, que dicen relación con los aprendizajes significativos de calidad y excelencia de los estudiantes, como en una primera parte. En esta segunda parte de la investigación, con la que comenzamos este capítulo, veremos el trabajo empírico cuya pretensión es alcanzar una breve información sobre los perfiles y/o estilos de liderazgo que consideran los directivos de los centros Providencia de Chile y sus motivaciones frente al cargo.

Desde el inicio de esta investigación se pensó buscar las relaciones que podrían existir entre los equipos directivos y los rendimientos de los estudiantes en los colegios Providencia, mas durante el lapso de esta fueron surgiendo nuevas investigaciones en Chile directamente relacionadas con esta línea, lo que permitió a la autora ir complementando su hipótesis central, que dice que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de los colegios Providencia de Chile se relaciona con el tipo de liderazgo directivo de los centros; y a la vez, corroborar con los estudios nacionales e internacionales lo que se esperaba con respecto a ella. Así esta investigación se irá moviendo de acuerdo a las variables que se presentan en dichos centros educativos como es la edad de los directivos, sus motivaciones, la diferencia de género, la formación que han recibido para el ejercicio del cargo, los años en el cargo y otras.

Previamente a la descripción detallada de la experiencia, estimamos pertinente; para ubicarnos en el contexto, presentar la realidad de los centros educativos Providencia desde un breve análisis descriptivo de ellos y cómo se ha ido generando a lo largo de la historia el proceso de solidificación en los principios y valores de colegios de iglesia que tienen en un firme compromiso con la educación de los niños, niñas y jóvenes más vulnerables de la sociedad chilena. Cómo nacieron, cómo han ido evolucionando, sus mediciones a nivel nacional y lo que son hoy estos centros educativos.



En sus reflexiones, la investigación del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009, p. 21) recoge de otros estudios (Elmore, Murillo) que el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un acrecentamiento de calidad y resultados a lo largo del tiempo. Basados en este supuesto, veremos tablas comparativas de los aprendizajes a lo largo de los últimos años de los estudiantes Providencia, plasmadas en las distintas mediciones nacionales de calidad de la educación y trataremos de hacer la relación con los estilos de liderazgo considerados por los directivos de esos centros. Por otro lado, el estudio en proceso del que hablamos nos posibilita dilucidar también, que con el correr de los años variadas investigaciones permiten distinguir que los diferentes tipos de liderazgo, más que oponerse unos con otros se han ido complementado de acuerdo al contexto en el que se van dando, puesto que estos no se dan en forma pura. A la vez permite clarificar que últimamente ha ido tomando fuerza un nuevo tipo de liderazgo “centrado en el aprendizaje” (Bolívar, 2009) referido a todo tipo de actividades que realizan los directivos en beneficio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo tanto los docentes como los estudiantes. Estas posturas nos invitan a analizar también si el tipo de liderazgo en los centros Providencia depende de la motivación que se tenga para ejercer el cargo.

Luego se dará paso al proceso de la toma de decisión de los instrumentos aplicados para lograr los objetivos de este estudio planteados anteriormente. Cómo se gestó este estudio y quiénes lo apoyan y subvencionan. La intención final es poder detectar las carencias y necesidades de formación y preparación de los miembros directivos de los centros Providencia desde las motivaciones y representaciones mentales que tienen del cargo directivo que ejercen, frente a la responsabilidad de la animación pedagógica a los profesionales de la educación y de la excelencia pedagógica tanto de los docentes como de los alumnos que son los principales destinatarios de los aprendizajes de calidad. En la investigación nos abocaremos exclusivamente a rescatar el perfil directivo de los diferentes centros Providencia y las motivaciones que tienen para ejercer satisfactoriamente su cargo. Tendremos presente las diferencias de género, las edades y la formación recibida para asumir el cargo, los años de experiencia, la dedicación al interior del colegio.

Nos centraremos en algunas de las variables que nos pueden ayudar a rechazar o corroborar las hipótesis planteadas que dicen relación con las preguntas originales de este estudio: ¿Será que los directivos jóvenes son propensos a un liderazgo más dialogante y transformacional en relación a los de mayor edad? ¿Será que los colegios con presencia religiosa en sus equipos mantienen un liderazgo más transaccional o al revés, los centros con

directores laicos consideran mejor este liderazgo o el transformacional o el laissez faire? ¿Será que los tipos de liderazgos tienen relación con la formación continua de los miembros directivos? O ¿Será que los profesionales más motivados en el ejercicio del cargo son los que desarrollan un liderazgo transformacional? ¿Será que es el colegio y no el director o directora, el centro del cambio y la mejora educativa? Para encontrar algunas respuestas a estas interrogantes, nos ayudará la aplicación de dos instrumentos elegidos: proyecto REMOANDI del que se describirá brevemente su contenido y Cuestionario Multifactorial de Liderazgo de Bernard Bass en la adaptación al castellano realizada por Roberto Pascual y Aurelio Villa.

### **3.1.- PRESENTACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PROVIDENCIA DE CHILE Y SU EVOLUCIÓN:**

#### **3.1.1.- Origen de las Escuelas atendidas por las Hermanas de la Providencia:**

Las Hermanas de la Providencia tienen su origen en la ciudad de Montreal, Canadá. Fueron fundadas por la señora Emilia Tavernier de Gamelin en el año 1843, más tarde, Madre Emilia Gamelin y beatificada por su Santidad Juan Pablo II el 7 de Octubre del año 2001 en la ciudad de El Vaticano.

Antes de la fundación de las Hermanas de la Providencia, en la ciudad de Montreal; cuatro señoras mantenían con esmero y dedicada atención una escuela de niñas que sostenía el Obispo de la diócesis al costado de su palacio episcopal. Estas señoras al recibir el llamado del Señor para consagrar su vida al servicio del evangelio emprendieron rumbos distintos, dos de ellas se fueron al convento de las hermanas del Buen Pastor y una de ellas con las Hermanas de la Providencia. Esta última con su vocación providencia permitió que floreciera el carisma educacional en la congregación recién fundada por la señora Gamelin.

Todas estas niñas eran muy pobres y en su mayoría huérfanas que atendían las Hermanas de la Providencia. Morin (1899, p. 26) describe con especial devoción este ministerio “La comunidad en su pobreza hacía cuanto podía para procurar el bienestar, una educación adecuada y la felicidad de esas niñas desvalidas” ella trabajó allí unos siete a ocho meses entregando lo mejor de sí en la educación de esas niñas, quizás vislumbrando ya, desde el corazón de Dios Padre, la misión que años más tarde le correspondería fortalecer en un país tan lejano llamado Chile.

El carisma providencia, abierto a toda necesidad humana, inspiró a las superiores de la época continuar con la evangelización y atención de las escuelas, así; Bernarda Morin, joven canadiense que ingresó con las Hermanas de la Providencia, en su tiempo de formación inicial, cuando corría el año 1851; fue enviada por obediencia a trabajar en el pueblo de Sorel en donde providencialmente también atendió clases en una escuela gratuita. Mientras estaba allí, dedicada a su abnegada labor, falleció en Montreal Emilia Gamelin, superiora y fundadora de la comunidad religiosa el 23 de septiembre de 1851. Esta joven novicia continuó su misión de educadora en la escuela gratuita hasta que fue llamada a su profesión y desde allí enviada a acompañar a un grupo de misioneras a fundar en Oregón a petición del obispo de Nesqually, monseñor Maglorio Blanchet. Salieron de Montreal el 18 de Octubre de 1852. Ya llevaba en su corazón el amor a los más pobres y desvalidos, especialmente a los niños huérfanos que requerían apoyo materno, educación y formación, lo que nos permite enlazar el crecimiento de las escuelas providencia en Chile, más tarde, cuando ella aceptó el desafío de quedarse en esta tierra desconocida y que al bajar del barco, en el puerto de Valparaíso, besó como si fuese su tierra materna.

### **3.1.2.- Escuelas Providencia en Chile:**

La educación en Chile se consolidó en el siglo XIX. Esta se inició al interior de la Iglesia Católica, antes de que el Estado de Chile asumiera esta responsabilidad, quien fue aumentando su participación en la obra educativa y demandó del Estado el derecho de mantener sus propios establecimientos, marcados por el sello de la fe, no obstante la educación pública mantuvo su carácter laical hasta nuestros tiempos. Por este motivo, no es raro encontrar algunos centros Providencia con más de 150 años de existencia, teniendo la certeza de que las Hermanas de la Providencia se encuentran en Chile desde el año 1853, es decir, más de 160 años involucradas en la sociedad chilena aportando a los ambientes más vulnerables y desposeídos, tanto en educación como en las áreas de servicio social y parroquial.

La educación cristiana siempre ha sido considerada por la Iglesia Católica chilena como de vital importancia en la formación de las familias y más aún en los niños y niñas que carecían de éstas.

Las Hermanas de la Providencia llegaron a Chile en el año 1853 después de un frustrado viaje al Oregón, Estados Unidos y en su anhelo de volver a su patria, Canadá, se

embarcaron para este regreso en un buque de carga que daría la vuelta por el Cabo de Hornos, pasando naturalmente por Chile. Recalaron en el Puerto de Valparaíso luego de arriesgadas vicisitudes vividas en el barco. En este puerto fueron recibidas con gran alegría por el gobierno de Chile que necesitaba un grupo de religiosas apostólicas que se dedicaran a atender a los niños huérfanos y expósitos de la época.

Luego de pasar una temporada en Valparaíso fueron llamadas a hacerse cargo de un orfanato en la ciudad de Santiago; en donde esta rama de la congregación canadiense inicia su apostolado en Chile. Al pasar los años, estas abnegadas religiosas fueron recibiendo nuevos miembros en el instituto y fueron siendo reconocidas por la Iglesia chilena como la providencia de los pobres que llegaba para entregar su amor y dedicación a muchos necesitados. Así fueron ampliando sus casas en diferentes ciudades y diócesis teniendo como principal apostolado los asilos de niños huérfanos y expósitos. A la vez se hacía necesario brindar educación a los niños y niñas de estos hogares. Los varones en su mayoría fueron encargados en su educación a los padres salesianos en sus diversas escuelas a las que acudían durante el día y para las niñas, principalmente se fueron abriendo escuelas providencia. Así, el 3 de noviembre del año 1867 se funda la casa de Concepción, al centro sur de Chile; que tendrá como principal objetivo la enseñanza de niñas huérfanas, siendo la primera escuela atendida en Chile por las Hermanas de la Providencia. Morin, (1899, p. 353) expresa lo siguiente con motivo de esta primera fundación educativa: "...después de haber oído una misa solemne en la iglesia de la Merced, fueron conducidas procesionalmente por el pueblo de Concepción en masa a la casa que el Ilmo. Señor Obispo había arrendado y hecho acomodar para que les sirviera de convento... La casa tiene por principal objeto la enseñanza de niñas huérfanas, desvalidas y otras necesitadas".

Al año 2015, las hermanas atienden once colegios a lo largo de Chile y de acuerdo a las nuevas normativas chilenas, dos de estos centros son gratuitos y nueve de ellos son con financiamiento compartido por sus padres y apoderados. Continúan con renovado entusiasmo tratando de hacer vida el objetivo primero, educar integralmente a los niños, niñas y jóvenes más pobres de la sociedad chilena que quieran formarse en ellos, desde la fe católica. Fue la fundadora en Chile, la Sierva de Dios Bernarda Morin, quien con su clara visión de futuro, animó a sus hermanas para fundar colegios en la misión chilena donde formar y educar a las niñas, niños y jóvenes que acogían en esa época en los orfanatos y asilos providencia sin acceso a la educación. Y de una manera muy especial ofreció al Sagrado Corazón de Jesús abrir un colegio en tierra de araucanos, pueblo originario del país.

Los once centros educativos Providencia que existen en Chile, son de carácter particular subvencionado, como decíamos, dos de ellos gratuitos y nueve con financiamiento compartido por los padres de los estudiantes:

- Seis Colegios Providencia imparten Enseñanza pre - básica, Enseñanza básica y Enseñanza media. Estos colegios se ubican a lo largo del país en los siguientes lugares geográficos:
  1. Colegio Sagrados Corazones de La Serena, norte de Chile en la región de Coquimbo, nivel socio económico medio alto. Colegio con 160 años de historia, fundado por las hermanas de los Sagrados Corazones en el año 1855 y vendido a las hermanas de la Providencia en el año 1929. Con financiamiento compartido por los padres. Su matrícula actual es de 936 alumnos y alumnas. Presenta 6% de vulnerabilidad.
  2. Colegio Santa Rosa, comuna de San Miguel, zona sur de Santiago. Nivel socio económico medio alto. Con financiamiento compartido por los padres y apoderados. En su historia educativa cuenta con 64 años de experiencia y su matrícula es de 980 alumnas. Índice de vulnerabilidad de 27%.
  3. Centro Educacional Santa Clara, comuna de La Cisterna, zona sur de Santiago. Nivel socio económico medio y bajo. Con financiamiento compartido. Lleva 79 años educando en la zona y su matrícula asciende a la cantidad de 985 alumnas. Su índice de vulnerabilidad corresponde al 35% del alumnado.
  4. Colegio Carmela Larraín de Infante, comuna de Maipú, zona poniente de Santiago. Nivel socio económico medio alto. Con financiamiento compartido. Sirve a la educación en Chile desde hace 54 años y su matrícula alcanza a un total de 1135 alumnas. Vulnerable en un 33%.
  5. Liceo Santa Teresita de Llo-lleo. Comuna de San Antonio, en la región de Valparaíso. Nivel socio económico medio y bajo. Sin financiamiento compartido, colegio gratuito. Liceo con 81 años de trayectoria; actualmente atiende a 685 alumnas. Su vulnerabilidad corresponde al 43%

6. Colegio Providencia del Sagrado Corazón de Temuco. Zona sur de Chile. Centro educativo que ya ha celebrado 120 años de vida y actualmente su matrícula es de 740 alumnas. Atiende a una población de nivel socio económico medio y bajo, además su prioridad es atender a las alumnas de origen indígena del lugar. Mantiene internado preferentemente para las alumnas de etnia mapuche. Índice de vulnerabilidad equivalente al 50% de las alumnas.
- Dos Centros Providencia siempre impartieron enseñanza pre - básica y Enseñanza básica, pero que a partir del año 2006 y 2008 implementaron la Enseñanza Media, es decir, completan el ciclo escolar exigido en Chile, de doce años de escolaridad como mínimo para cada chileno. Ellos son:
    - 1. Colegio La Providencia de Concepción. Ubicado en la zona sur, octava región del país. Nivel socio económico medio. Con financiamiento compartido y una experiencia educativa de 148 años. Su alumnado asciende a la cantidad de 949. Este fue el primer centro educativo de las Hermanas de la Providencia en Chile. Tiene un índice de vulnerabilidad correspondiente al 35%.
      2. Colegio La Providencia de Linares, ubicado en la zona centro sur del país, comuna del mismo nombre en la región del Maule. Nivel socio económico medio y bajo. Colegio con financiamiento compartido bajo. Su historia educativa cuenta 118 años y su matrícula es de 880 alumnas. Vulnerabilidad de un 57%.
  - Dos centros educativos imparten estudios técnicos profesionales de nivel medio, son escuelas técnicas femeninas que entregan a la sociedad jóvenes técnicos en diferentes especialidades con posibilidades de continuar estudios superiores si así lo deciden. Su título técnico les permite trabajar en diferentes empresas, pequeñas y medianas empresas o en forma individual siendo ellas mismas micro empresarias.
    1. Escuela Técnica La Providencia de la ciudad de Ovalle en la región de Coquimbo, norte chico del país. Nivel socio económico bajo, colegio

gratuito. Con una trayectoria de 108 años y mantiene una matrícula de 935 alumnas. Como atiende un gran colectivo rural de esta zona, administra un internado para 150 alumnas. El índice de vulnerabilidad corresponde a un 70%.

2. Escuela Técnica La Providencia de La Serena en la región de Coquimbo. Nivel socio económico bajo. Mantiene un financiamiento compartido mínimo y su experiencia educativa es de 143 años. Igualmente mantiene un internado para las alumnas de la zona rural que buscan formarse profesionalmente en este centro educativo. Su matrícula es de 827 alumnas cuyo índice de vulnerabilidad corresponde a un 54%.
- Una escuela básica ubicada en un sector de bajo nivel socio económico en una de las comunas de la región metropolitana.
    1. Escuela San José. Ubicada en la comuna de Recoleta del gran Santiago. Nivel socio económico medio y bajo y mantiene un mínimo financiamiento compartido por los padres. Su trayectoria educativa es de 48 años y su matrícula cuenta con 602 alumnos y alumnas. Vulnerabilidad correspondiente a 36%.

La visión educativa de las Hermanas de la Providencia en Chile está centrada en valores cristianos que mueven a un compromiso humanitario como lo manifiestan en su Proyecto Educativo: “Buscamos ser presencia de Dios Providente, generando una educación con calidad evangelizadora, formativa y de excelencia académica, capaz de animar a personas que inculturicen el evangelio en los diversos ambientes, para colaborar en la construcción de un país más justo y solidario” (PEP 2008-2010).

La acción evangelizadora de la Congregación encarna la proclamación de los misterios de Dios Padre Providente y la compasión de María, Madre de Dolores, como modelo y guía de jóvenes, abiertos a la vida y sensibles ante el sufrimiento humano, que se hace realidad en la caridad compasiva, solidaria, creativa y profética con los más pobres (Constituciones y Reglas Hermanas de la Providencia - 1985).

La espiritualidad providencia busca primeramente, dar testimonio convencido y convincente de vivir y proclamar una actitud de confianza y abandono en el amor infinito que

Dios tiene a sus hijos. Un elemento nutriente de esta confianza es el cultivo de la devoción a María Dolorosa, reconocerla como guía y modelo e imitarla en su rol de humanizar la sociedad. Dios les ha mostrado una forma nueva de vivir la humanidad, de formarse y de crecer. No podrían encontrar el modelo más perfecto de humanidad que en la persona de Jesucristo. Es Jesús quien orienta la gestión pedagógica y la gestión directiva en los criterios que cotidianamente deben aplicar en sus tareas.

“Ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. En la educación cristiana el maestro educa hacia un proyecto de hombre en el que vive Jesucristo.

Hay muchos aspectos en los que se educa y de los que consta el proyecto educativo del hombre; hay muchos valores; pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada” (IV Conferencia General del episcopado Latinoamericano, N° 265, Octubre 12-28 de 1992).

El Proyecto Educativo de los Colegios Providencia a nivel general está marcado con las señales del Evangelio, desde allí mira los núcleos de identidad que le dan sentido a todas las propuestas y líneas de acción en la visión de persona, de sociedad y de centro educativo. La mirada sobre la persona es tan hermosa y trascendente que debería proyectarse en la forma cómo trabajan la docencia, cómo evalúan a los estudiantes y cómo se confía en ellos. Con la firme certeza de que la tierra ha sido creada para la vida y la felicidad humana; ella es el espacio en donde se levanta la Construcción del Reino de Dios; la Civilización del Amor. Así, se trabaja en diferentes comunidades, para dar testimonio de que es urgente trabajar por un Chile más solidario. Que cada colegio sea un espacio donde se presente el desafío de descubrir el proyecto de vida personal y comunitario que dé sentido y realización de sus capacidades, especialmente comprometidos con el servicio a los demás desde un currículo de calidad que integre fe, cultura y vida.

Los centros educativos, más que lugares de estudio, son CEP Comunidades Educativas Providencia; espacios de vida en donde se asume una educación de calidad evangelizadora, integral y de excelencia académica, que debería proclamar a todos el anuncio de la salvación al estilo comprometido de María Madre de Dolores, fundado en los aprendizajes de calidad, con metodologías activas, con docentes que evangelizan a través de su acción educativa de calidad.

### **3.2.- PRUEBAS DE MEDICIÓN NACIONAL Y RESULTADOS PROVIDENCIA**



Siempre fue motivo de preocupación para las Hermanas de la Providencia de Chile que trabajan en el ministerio educacional, y sigue siendo hoy, la realidad basada en los resultados de los estudiantes en las mediciones nacionales; particularmente en las alumnas de enseñanza media próximas a su ingreso a la Educación Superior (Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica) lo que hace considerar la efectividad y organización de los equipos directivos de cada colegio en cuanto a la animación pedagógica que llevan a cabo ante el cuerpo docente, principal motor que impulsa a una concreta respuesta en aprendizajes de calidad y excelencia junto a una sólida formación integral de valores cristianos en los estudiantes.

Las alumnas y alumnos de enseñanza básica, especialmente del primer ciclo y de algunos colegios Providencia medidos por la prueba SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación) han dado muestras de resultados satisfactorios normales e incluso algunos años, dependiendo de las generaciones, se puede decir que altamente satisfactorios; generando un clima de gozo profundo y satisfacción por la misión cumplida. Otros colegios en cambio, han demostrado un bajo rendimiento en esta prueba nacional y sin signos mayores de superación al pasar los años.

En cuanto a los resultados de la PSU (prueba de selección universitaria) de las alumnas de enseñanza media, no se ha logrado una satisfacción ante los rendimientos; dejando al contrario, una desazón ante el esfuerzo no recompensado. Esta realidad lleva a pensar en la posibilidad de profundizar en el ideal de trabajar con una red de colegios providencia de manera coordinada y articulada, unificando criterios en la administración y gestión directiva, pero principalmente en la preparación y formación permanente de los equipos directivos de cada centro, lugar en donde se debe originar la calidad de la educación por la que apuestan en la medida que sus motivaciones entusiasmen a los docentes ante su responsabilidad de jugárselas por una educación de calidad eficiente y sostenible en el tiempo.

### **3.2.1.-Resultados SIMCE Y PSU**

En esta sección presentaremos algunos de los estudios internos de los colegios providencia que nos permiten respaldar la intención de esta investigación. Desde los resultados de las mediciones nacionales vamos a rescatar algunas muestras de PSU (prueba de selección universitaria) y SIMCE (sistema de medición de la calidad de la enseñanza) y hacer algunas comparaciones entre sí.

A continuación una tabla comparativa de los resultados PSU desde el año 2011 hasta el año 2014 de los colegios Providencia de Chile. Esta prueba corresponde a las alumnas que terminan su ciclo de enseñanza media por lo que no todos los colegios aparecen en ella ya que hasta el momento uno de los centros aún no llega hasta ese nivel de enseñanza. Dos de los colegios son técnicos profesionales, por lo que esta prueba es una alternativa dentro de sus posibilidades de estudios superiores y no siempre aparecen los datos ranqueados. Para las alumnas de los diferentes colegios de Enseñanza Media Científico Humanista esta prueba es de vital importancia para las carreras futuras que pretendan seguir como profesionales y para las universidades a las que quieran postular, especialmente si sus intereses están centrados en las universidades tradicionales que tienen como principal requisito para su ingreso los puntajes adquiridos en ella.

Tabla N° 3: RESULTADOS PSU (PROMEDIO LC-MT) COLEGIOS PROVIDENCIA 2011-2014

Nombre del Establecimiento	RBD	Dependencia	Área Geog.	año 2011	año 2012	año 2013	año 2014
Colegio N° 1	583	Part. Subv.	Urbano	597,89	611,24	601,87	620,73
Colegio N° 2	4659	Part. Subv.	Urbano	568,59	569,71	583,89	579,81
Colegio N° 3	9484	Part. Subv.	Urbano	551,31	552,78	532,92	553,71
Colegio N° 4	3302	Part. Subv.	Urbano	s/d	526,93	511,32	556,13
Colegio N° 5	5652	Part. Subv.	Urbano	521,12	524,02	521,67	529,17
Colegio N° 6	2041	Part. Subv.	Urbano	523	523,63	501,27	507,85
Colegio N° 7	9911	Part. Subv.	Urbano	515,78	518,53	513,24	497,07
Colegio N° 8	9757	Part. Subv.	Urbano	517,51	518,53	515,46	527,58
Colegio N° 9	575	Part. Subv.	Urbano	457,3	457,6	455,87	461,66
Colegio N° 10	768	Part. Subv.	Urbano	412,53	411,53	429,73	448,4
Colegio N° 11	10326	Part. Subv.	Urbano	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE

0 = Sin cursos de Enseñanza Media.

s/d = Sin datos oficiales publicados.

LC= Lenguaje y Comunicación.

MT= Matemáticas

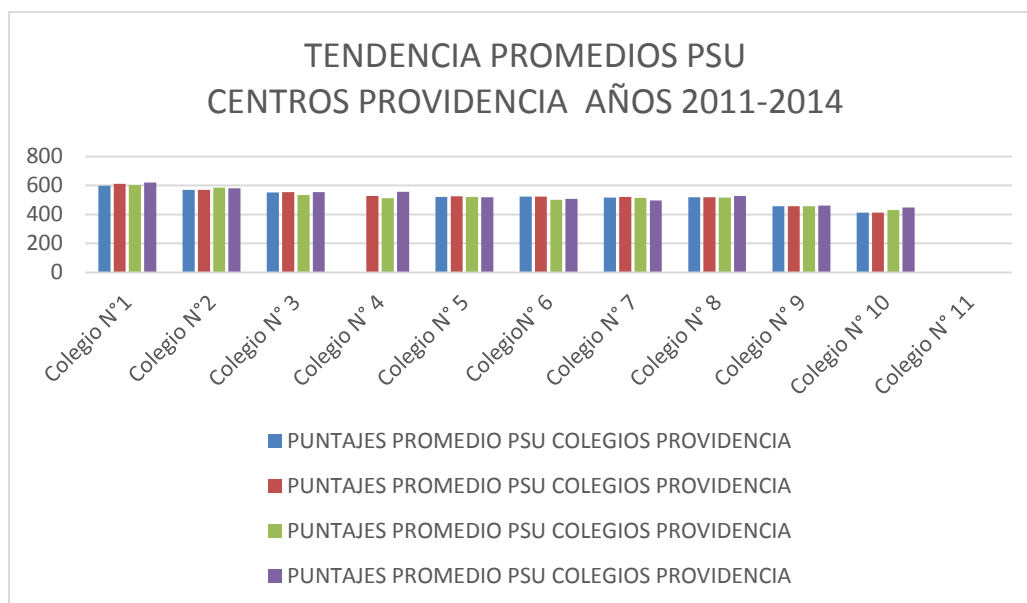


Figura N° 4 Tendencia promedios PSU 2011-2014 Fuente: Elaboración propia.

En la Figura N° 4 se puede apreciar la tendencia de los puntajes PSU (Prueba de selección universitaria) entre los años 2011 y 2014:

El colegio N° 1 mantiene una tendencia al alza, aunque el año 2013 marcó una disminución de su puntaje comparado con el año anterior que compensa el año 2014. Este centro ha ido demostrando una mejora continua desde el año 2008.

Le sigue el centro N° 2 con una tendencia al alza también pero con gran diferencia de puntaje con el centro N° 1, ambos son centros con clasificación socio económica medio alta, se encuentra por sobre la meta de 550 puntos.

El centro N° 3 ha logrado la meta de 550 puntos promedio pero el año 2013 tuvo un fuerte bajón de 19.86 puntos, descenso muy significativo.

El centro N°4 muestra una tendencia a la mejora en los resultados de aprendizajes de sus alumnas aunque no tiene datos registrados en el año 2011.

El colegio N° 5 Mantiene sus puntajes con leves alzas o bajas no relevantes.

El centro N° 6 Presenta una tendencia más bien a la baja en los últimos cuatro años lo que hace priorizar la mirada de sus resultados.

El centro N° 7 experimentó una baja muy significativa de más de 16 puntos, de una forma intermitente baja o sube sus puntajes en relación a la media de 500 puntos; lejos de la meta a alcanzar de un promedio de 550 puntos como centros providencia.

El colegio N° 8 muestra, sólo al año 2014, una diferencia significativa en sus resultados lo que podría ayudar a pensar en una tendencia a la mejora puesto que los años anteriores no mostró mayor relevancia en la diferencia de los puntajes.

Los colegios N° 9 y N° 10 se mantienen por debajo de la media de 500 puntos. Para estos centros la PSU no es tan relevante como para el resto de los colegios ya que son técnicos profesionales y terminan su cuarto medio con una especialidad técnica que les conduce al trabajo inmediato. El centro N° 10, especialmente muestra un mejoramiento significativo en el año 2014.

Destacamos los centros tres centros que han logrado la meta de 550 puntos propuesta por los directores providencia en sus reuniones de análisis del proceso del año escolar año a año. Confiamos en que estos centros deberían ir a la mejora continua de los aprendizajes de sus estudiantes.

También podríamos decir que en estos centros, una vez más se confirma la postura de Coleman, puesto que la realidad socioeconómica y cultural de los padres de los alumnos y alumnas es de nivel más bien media alta, a diferencia del resto de los centros educativos.

El centro educativo N° 11 no tiene alumnas de Enseñanza Media rindiendo Prueba de Selección Universitaria.

Presentamos a continuación una tabla comparativa de los colegios Providencia en la rendición del Sistema de Medición y Calidad de la Enseñanza, la conocida y cuestionada prueba SIMCE, puesto que sus resultados, hasta el año 2013 no mostraban claramente la calidad de la enseñanza sino más bien los resultados específicos de las asignaturas medidas como Comprensión de Lectura, Matemática o las Ciencias Naturales o Históricas. A partir del año 2014, se entrega nivel nacional una medición de valores o de los “otros estándares de aprendizaje” que involucran convivencia escolar y valores humanos.

Cuartos Básicos del año 2014; este nivel de enseñanza se mide anualmente por el SIMCE y los resultados de estas pruebas rendidas en el mes de noviembre se recopilan en el mes de abril o mayo del año siguiente.

Tabla N° 4 Resultados SIMCE Cuarto Básico Colegios Providencia año 2014.

Colegio	RBD	Dependencia	Área Geog.	Comprensión de lectura	Matemática
Colegio N° 1	583	Part. Subvenc.	Urbano	284	272
Colegio N°2	4659	Part. Subvenc.	Urbano	276	289
Colegio N°3	9484	Part. Subvenc.	Urbano	289	268
Colegio N°4	3302	Part. Subvenc.	Urbano	283	273
Colegio N° 5	5652	Part. Subvenc.	Urbano	290	279
Colegio N° 6	2041	Part. Subvenc.	Urbano	275	257
Colegio N° 7	9911	Part. Subvenc.	Urbano	288	283
Colegio N° 8	9757	Part. Subvenc.	Urbano	287	263
Colegio N° 9	575	Part. Subvenc.	Urbano	0	0
Colegio N° 10	768	Part. Subvenc.	Urbano	0	0
Colegio N° 11	10326	Part. Subvenc.	Urbano	264	267

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos oficiales SIMCE 2014.

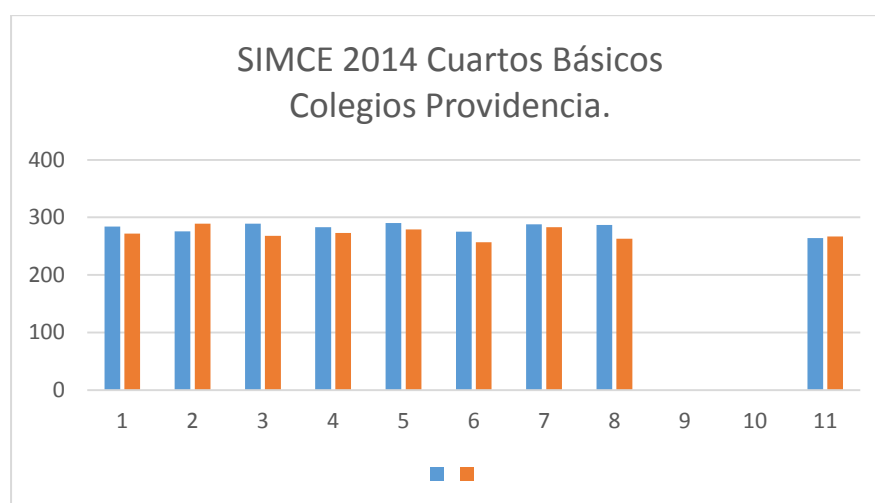


Figura N° 5 SIMCE 2014 Cuartos básicos. Fuente: Elaboración propia desde base de datos de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Podemos ver reflejado en este gráfico de barras, con los resultados de la última medición SIMCE, que ninguno de los nueve colegios que poseen enseñanza básica

alcanzaron la meta propuesta de 300 puntos en Comprensión Lectora y /o Matemática. Si muchos colegios en Chile, tanto de dependencia municipal, particular subvencionada o particular pagada, logran traspasar la barrera de los trescientos puntos ¿qué ocurre con los centros Providencia? Sabemos que la formación en estos centros no se mide por esta prueba estandarizada, pero es un referente a nivel nacional de los aprendizajes de los estudiantes.

### SIMCE 2° Medio

Tabla N° 5 HISTÓRICO SIMCE SEGUNDO MEDIO 2008-2012 COLEGIO N° 1

SIMCE \ Años	2008	2010	2012
Lengua Castellana	305	315	303
Matemática	320	337	343

Fuente: Elaboración propia.

Quisimos tomar esta tabla comparativa de SIMCE Segundo Medio para ver su relación con los resultados PSU de estos mismos cursos del centro educativo con más altos puntajes en la prueba de selección universitaria, año 2012.

Tomamos como ejemplo al centro educativo N° 1 de esta tabla SIMCE 2008-2012 de los segundos medios, pudimos constatar que es el colegio con más alto rendimiento académico en esta medición. Frente a estos resultados, se muestra la tabla comparativa entre los años 2011 y 2014 por prueba de selección universitaria (PSU) realizada del mismo centro educativo y vimos que estos mismos estudiantes, al ser medidos en PSU el año 2012, dieron los resultados proyectados si observamos, en la tabla de doble entrada siguiente:

Tabla N° 6 Proyección puntajes SIMCE-PSU años 2010-2014

Mediciones \ Año	SIMCE Lenguaje y Comunicación	SIMCE Matemática	PSU Lenguaje y Comunicación	PSU Matemática
2010	315	337		
2012	303	343		
2012			605,9	616,6
2014				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos oficiales de DEMRE y SIMCE

Podemos comentar que este centro es el único, de los once centros estudiados que ha ido mostrando una secuencia lógica en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que la medición SIMCE marca la pauta de la medición de la PSU, así entonces, los estudiantes de este centro en forma consecuyente han logrado un mejoramiento de sus aprendizajes a lo largo de los años y han superado los 600 puntos promedio PSU, muy por sobre la meta de 550 puntos, propuesta. Entonces, si un colegio ha logrado el objetivo ¿qué ocurre con el resto de los colegios?

Al observar estas tablas de resultados, es viable esperar que los estudiantes logren algún grado de progreso en los aprendizajes. Nos daremos cuenta de los progresos de los estudiantes en la medida que comparemos los resultados en dos o más mediciones a lo largo de sus años de estudio. Por este motivo podemos pensar que es válido responsabilizar a los centros educativos por lo que sus estudiantes logran progresar en los aprendizajes año a año desde el análisis de las mediciones nacionales, ya que si sólo comparamos los puntajes obtenidos año a año, podemos caer en el error de clasificar de acuerdo a los aprendizajes del momento y no a los aprendizajes significativos a lo largo de su trayectoria estudiantil. Las diferencias de resultados pueden darse además por las diferencias en los ingresos a los colegios, con selección o sin selección académica, por ejemplo. Cada centro educativo tiene su propia responsabilidad frente a los logros de los aprendizajes de sus estudiantes cuyo valor agregado es aquella parte de los aprendizajes que va más allá de lo que se espera que los alumnos y alumnas aprendan. Sólo así podremos descubrir los verdaderos aprendizajes adquiridos.

Esta intención de calificar los aprendizajes en períodos de estudios o trayectoria educacional, surgen también de las recomendaciones del Ministerio de Educación de Chile en cuanto a la búsqueda de indicadores más justos y válidos para medir la calidad de la educación por la que apuestan los diferentes centros educativos del país, lo que surge además como respuesta a las recomendaciones del informe del año 2004 de la OCDE que sugiere evaluar el progreso de los estudiantes para obtener un mejor indicador de los aportes que hace el colegio a los alumnos y alumnas.

Con la certeza de que una de las misiones fundamentales de los centros educativos providencia es que todos los y las estudiantes aprendan, se puede pensar que la lógica de estas pruebas de medición nacional es que compruebe los avances o progreso en los años, de los aprendizajes de ellos/as, y no sólo midan lo que saben en el momento. Esta lógica debería dar

una continuidad y un valor agregado en los logros alcanzados, pero la realidad muestra otra situación que para la comunidad educativa es preocupante y para las Hermanas de la Providencia un cuestionamiento permanente en la efectividad del liderazgo directivo de los diferentes centros educativos dentro del país y el liderazgo pedagógico que esta conlleva.

Un estudio publicado por la Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE (2009), ha llevado a la autora a recoger la información que de allí emana, pues presenta directa relación con la investigación que está llevando a cabo en los centros educativos Providencia. Este trabajo forma parte de una investigación en curso sobre el liderazgo directivo y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de Chile, impulsado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación ([www.ceppe.cl](http://www.ceppe.cl)) Una vez más plantea que el liderazgo educativo es un elemento clave en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y esto radica en que ciertas prácticas directivas de los líderes escolares tienen un gran impacto positivo en las condiciones y desarrollo laboral de los docentes; los que van directamente a impactar en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que se puede decir que esta incidencia de los directivos viene a ser una influencia indirecta, ya que los primeros en lograr este objetivo son los docentes involucrados en el aula; que a la vez han sido fuertemente motivados por sus líderes.

Por otro lado, las investigaciones últimas sobre liderazgo y resultados de los estudiantes han confirmado que el factor liderazgo es decisivo en la mejora de la calidad de los aprendizajes de éstos, de tal manera que el National College of School Leadership (2006) plantea que el director o directora vendría a ser la segunda variable más influyentes en los resultados de los aprendizajes de los alumnos y alumnas (REICE 2009). Así, esta investigación intentará relacionar estos estudios exclusivamente con la realidad de los centros educativos Providencia.

En definitiva, y luego de reflexionar sobre esta situación, nos hemos propuesto investigar más profundamente sobre los estilos de liderazgo de cada colegio, las necesidades de formación, las motivaciones y representaciones mentales de los equipos directivos de los once centros Providencia frente a sus cargos, sabiendo que son los responsables de motivar y animar a los docentes dentro de su proyecto educativo hacia los logros de excelencia de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.



De acuerdo a estas intenciones de investigación, se han formulado algunas hipótesis que podrían ayudar a rechazar o a corroborar estos planteamientos nacionales e internacionales, dentro de los centros Providencia de Chile específicamente.

### 3.3.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS:

Se han formulado las siguientes hipótesis de trabajo, con carácter exploratorio:

- **H<sub>1</sub>**. La calidad de los aprendizajes de los estudiantes de los colegios Providencia de Chile se relaciona con el tipo de liderazgo directivo de los centros.
- **H<sub>2</sub>**. Aquellos directivos con altos niveles en sus motivaciones para ejercer el cargo, obtendrán también altos niveles en el ejercicio del liderazgo.
- **H<sub>3</sub>**. Los directivos que permanentemente reciben formación para el cargo, muestran mayores motivaciones en el ejercicio del mismo.
- **H<sub>4</sub>**. Los estilos de liderazgo del colectivo femenino muestran una significativa diferencia con los estilos de liderazgo del colectivo masculino.
- **H<sub>5</sub>**. Los directivos con mayores niveles de formación valoran mejor el estilo de liderazgo transformacional que aquellos con menores o nula formación.
- **H<sub>6</sub>**. Los directivos con mayor edad manifiestan menos motivación para el ejercicio del cargo en relación a los más jóvenes.
- **H<sub>7</sub>**. Los estilos de liderazgo son independientes del género de los directivos.
- **H<sub>8</sub>**. Los estilos de liderazgo directivo no se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes.
- **H<sub>9</sub>**. El estilo de liderazgo transaccional se relaciona más directamente con las directivas religiosas que con los directivos laicos.
- **H<sub>10</sub>**. El liderazgo transformacional es el estilo que más se usa en los centros providencia con tendencia a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se tratará de desvelar estas hipótesis aplicando en primera instancia un instrumento que ayude a ver las aproximaciones y consideraciones del liderazgo que tienen los directivos en los diferentes centros educativos Providencia, las motivaciones que tienen los líderes y la relación que podría darse frente a los resultados de los aprendizajes, antes vistos, con los diferentes estilos de liderazgo considerados. En una segunda etapa, se aplica otro instrumento en vistas a corroborar los estilos de liderazgo preponderantes en los centros estudiados.

### **3.4.- APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS:**

En esta tesis doctoral aplicamos, en primera instancia, un instrumento validado en estudios anteriores del Proyecto REMOANDI (Anexo 2) en la realidad de los colegios de Bizkaia. Para aplicarlo solicitamos la autorización de la doctora María Visitación Pereda Herrero, como IP del equipo investigador que lo construyó y optamos por aplicarlo exclusivamente a los miembros directivos de los once centros providencia, debido a que el grueso de su contenido se identificaba con variadas inquietudes de la responsable de esta investigación.

Con este instrumento se pretende medir el grado de satisfacción de los directivos con la formación y desarrollo de sus competencias para el cargo; detectar las principales necesidades formativas que ven los mismos directivos para ejercer de una manera más profesionalizada su cargo; como también la implicancia del género en estos cargos, siendo altamente marcada la presencia femenina en los equipos directivos de los colegios providencia.

De vital importancia es lograr captar también, el grado de motivación que tienen los directivos para aceptar el cargo y seguir ejerciéndolo con compromiso y entusiasmo, los años de experiencia docente que llevan y los años que ejercen como directivos; la forma en que accedieron al cargo y la preparación que recibieron para ello.

En encuentros a nivel nacional en la casa central de las Hermanas de la Providencia, en Santiago de Chile, se llevaron a cabo varias reuniones con el Consejo de Directores Providencia, conformado precisamente por las y los directores de dichos centros junto a una hermana representante del Consejo Provincial. En estos encuentros se vivieron algunos grupos de discusión con los que logramos identificar algunas necesidades de estos directivos frente a sus roles y funciones. Finalmente, para complementar el trabajo, al finalizar el tiempo de investigación, aplicamos el Cuestionario Multifactorial de Bernard Bass para ver el tipo de

liderazgo que más frecuentemente se ejercita en los centros providencia, comparar las apreciaciones de los directores y de los docentes. Este cuestionario se aplicó a todos el personal docente y directivos de los once colegios Providencia en el año 2014.

Por otro lado, se busca profundizar en el liderazgo y estilo femenino en los centros educativos para responder a las orientaciones capitulares 2007-2012 de la Congregación Hermanas de la Providencia ya que estas son mayoría entre el profesorado y en los cargos directivos. En la actualidad los centros cuentan con siete religiosas como directoras, dos directoras laicas y dos varones directores.

#### **3.4.1.- Aplicación Cuestionario Proyecto REMOANDI. Población y muestra:**

En el mes de agosto del año 2008 se inició el proceso de esta investigación con la aplicación del cuestionario del proyecto REMOANDI. Estos cuestionarios fueron entregados en forma virtual, correo ordinario y por mano a los diferentes miembros de los once equipos directivos de los colegios Providencia de Chile. Previo a esta entrega de documentos, la autora se reunió con las hermanas superiora provincial y tesorera provincial de la Congregación Hermanas de la Providencia de Chile, para plantearles la forma de trabajo que se llevaría a cabo de acuerdo al proyecto de su Doctorado en Educación, al que había sido invitada por el Consejo Provincial de la Congregación a la que pertenece.

Una vez tomados los acuerdos, la autora se reunió con el Consejo de Directores Providencia formado por los once directores y directoras de los colegios Providencia de Chile, a quienes les presentó y explicó el proyecto congregacional en vías de una mejora en los rendimientos de los estudiantes y de la gestión directiva de cada centro; obteniendo de ellos una total aceptación y entusiasmo por involucrarse en este estudio. Quedó de manifiesto el interés de compartir en forma general los resultados de esta investigación, y el compromiso de la autora de este estudio, de descartar todo dato que identifique a las personas involucradas. La intención de todos es caminar en los nuevos desafíos educacionales desde el carisma Providencia, para la mejora de los rendimientos de los estudiantes desde aprendizajes de calidad y del ejercicio de los equipos directivos; ante el compromiso de animar y liderar el proceso pedagógico con los docentes que comparten la vida del centro.

A partir de la segunda semana de agosto del año 2008 fueron entregados los cuestionarios a los diferentes miembros de los equipos directivos con un plazo de un mes para

su devolución. La doctoranda visitó algunos de los centros educativos, que estaban al alcance de su zona de residencia, para motivar personalmente a los miembros directivos del centro; en los que encontró gran apertura y anhelos de colaboración en vistas a una mejora de sus liderazgos directivos frente a la realidad de bajos grados de satisfacción frente a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en las pruebas de medición nacional. Se hizo llegar una cantidad de sesenta y siete cuestionarios de los cuales regresaron, vía virtual o tradicional, la cantidad de cincuenta y tres con los que se trabajó más adelante en el sistema de análisis de datos SPSS para rescatar la información requerida.

En la tabla siguiente se puede ver reflejada la distribución que tuvo el cuestionario REMOANDI en los centros educativos Providencia:

Tabla N° 7: Distribución del cuestionario REMOANDI

Centro Educativo	N° miembros Equipo Directivo	Responde vía electrónica	Responde por mano	No responde	Directivo no encuestado
Centro N° 1	7	0	7	0	0
Centro N° 2	8	4	2	2	0
Centro N° 3	6	0	5	1	0
Centro N° 4	4	4	0	0	0
Centro N° 5	6	3	0	3	0
Centro N° 6	5	1	0	4	0
Centro N° 7	8	2	5	1	0
Centro N° 8	5	5	0	0	0
Centro N° 9	5	5	0	0	0
Centro N° 10	8	1	6	1	0
Centro N° 11	6	0	3	1	2
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>2</b>

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se puede constatar que la población encuestada correspondía a un total de 68 miembros de los equipos directivos, uno de estos miembros directivos es la investigadora por lo que se restó de la experiencia, otro miembro del mismo centro entregó su respuesta fuera de plazo; quedando un total de 66 directivos encuestados. Retornaron sólo 53 respuestas a los cuestionarios; 25 de ellas fueron recibidas por vía electrónica y 28 por mano. Lamentablemente 13 personas no responden a este cuestionario lo que permitió una considerable baja en el colectivo.

Algunas de las dificultades que se presentaron vía electrónica fue la poca práctica de responder directamente en el cuestionario electrónico, un porcentaje menor de los directivos

consultó cómo realizarlo, pero siempre con excelente disposición frente al trabajo. Más del 50% de los cuestionarios respondidos fueron hechos a mano porque les resultaba más fácil imprimirlo, leerlo y contestarlo. El regreso de estos cuestionarios hechos a mano también fue lento, dado que algunos equipos directivos optaron por enviarlos todos juntos en un sobre lo que conlleva la espera de unos con otros en la cumplimentación de ellos.

Los datos fueron recogidos durante todo el mes de septiembre y parte del mes de octubre del año 2008 y recién, en la segunda quincena del mes de enero y parte del mes de febrero del año 2009, la doctoranda viajó nuevamente a la ciudad de Bilbao para trabajar con su directora en la introducción de los datos al programa de estadísticos SPSS y lograr con ellos el objetivo de este cuestionario. En la primera parte de esta investigación se trabajarán los datos concernientes a la edad de los directivos y sus años de servicio en el cargo. La formación que recibieron para el ejercicio de sus funciones; partiendo de la base de que todos son profesionales de la educación titulados como profesores de Enseñanza Básica o de Enseñanza Media, según fuere el caso. Se verá también la diferencia de género entre los directivos providencia pues sería interesante tener la relación que podría darse en las motivaciones de unos con otros, el perfil de los miembros directivos en cuanto al liderazgo que consideran desde la propuesta de liderazgos de Bass basados en los estilos transformacional, transaccional y *laissez faire*.

Los cuestionarios fueron respondidos en forma anónima por los directivos providencia, quienes en forma libre en su mayoría estamparon sus identidades en dicho instrumento. Se les explicó que los datos recogidos mantendrían su confidencialidad y que la intención del estudio era recoger información en forma general de los once centros educativos Providencia para luego proceder a un tratamiento global de los datos en vías de un proyecto común de formación.

Principalmente en esta parte del estudio se verá que la metodología está sellada por un carácter cuantitativo de los datos basados en el análisis estadístico de las respuestas al cuestionario aplicado, lo que no significa que no se haya considerado el análisis cualitativo de ellos; sino que este análisis se proyectará para etapas siguientes de este estudio, ya que la investigación debería continuar al interior de estos centros si verdaderamente buscamos la mejora de cada uno de ellos.

Antes de enviar los cuestionarios a cada miembro de los equipos directivos Providencia, se les hizo llegar una carta breve, vía electrónica, de motivación a la participación en esta experiencia (anexo 1); escrita por la investigadora, y con el único objetivo de reforzar en cada miembro de los equipos directivos, la información entregada por sus directores y directoras que habían recibido las indicaciones previas. Una vez que se recibió la respuesta de haber sido leída por cada miembro, se procedió a la distribución de los cuestionarios.

El Cuestionario REMOANDI cuenta con los siguientes apartados e ítems:

Al comienzo del cuestionario, los participantes podían libremente, estampar su nombre, apellidos y número de teléfono o correo electrónico. Luego de esta identificación se desplegaba la encuesta:

I.- Datos personales que incluyen:

- Sexo.
- Edad.
- Estado civil.
- Número de personas a su cargo.
- Titulación académica.
- Años de experiencia docente.
- Años de experiencia como miembro del equipo directivo.
- Años en el cargo actual como miembro del equipo directivo.
- Cargo ocupado actualmente en el equipo directivo.
- Tipo de acceso al cargo ocupado actualmente en el equipo directivo.

II.- Datos del Centro educativo:

- Nivel del centro en la enseñanza que imparte.
- Titularidad en cuanto a su dependencia.
- Tipo de centro en cuanto a su ubicación geográfica.
- Número de alumnos y alumnas.
- Número de profesores.
- Número de profesoras.
- Composición del equipo directivo actual de su centro en cuanto a cargos.

Y una tercera parte dedicada a varias dimensiones del liderazgo que los directivos podrían considerar en el ejercicio de su cargo.

### III.- Dimensiones:

Tabla N° 8: Dimensiones del cuestionario REMOANDI

DIMENSIONES	ÍTEMS
Formación para el desempeño de las funciones directivas.	1,2,3
Grado de motivación para la participación en el equipo directivo.	4,5,6,7,8,9
Representaciones mentales de los cargos directivos.	10
Diferencia de género en el ejercicio directivo.	11
Funciones y competencias directivas.	12,13,14,15,16

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario utilizado.

Estas dimensiones complementan las intenciones de los objetivos de la investigación, pero en el transcurso de esta se puede decir que, aunque no pareciera, resultaron demasiado ambiciosos y es imposible aborarlos completamente, por lo que en adelante haremos referencia a algunos resultados de este cuestionario que nos permitirán ubicarnos en el contexto de los perfiles de liderazgo providencia mantenidos en el tiempo. Específicamente buscaremos los grados de motivación y estilos de liderazgo que animan a los directivos providencia que hoy son los responsables de llevar a cabo el proyecto educativo de cada centro con sus respectivos cuerpos docentes y comunidad educativa.

Si se toma como referencia el ítem N° 10, por ejemplo, se descubre que en cada uno de ellos está estampado un estilo de liderazgo diferente, naturalmente que en el instrumento no estaba especificado literalmente y cada encuestado debía responder de acuerdo a su experiencia, lo que ayudaría a determinar las representaciones de los estilos de liderazgo que más identifican a unos y otros miembros directivos de acuerdo a la realidad de sus centros. Esto permitirá relacionar si los diferentes estilos de liderazgo tienen algún tipo de influencia en los resultados de los estudiantes al fijar la mirada en sus tablas de rendimiento ante las mediciones nacionales de cada centro. Aun sabiendo que la influencia difícilmente va a ser directa, ya que lo que marcaría esta relación sería la motivación y animación de estos directivos hacia sus docentes, únicos implicados en el aula en donde surgen los aprendizajes.

Tabla N° 9: Características del líder ideal.

**10.- Para usted, el mejor líder es aquél que**

(Lea las siguientes características y puntúe cada una de ellas, de 0 a 10):

10.1.	Mantiene al equipo bien informado (Consideración Individual) LID. TRANSFORMACIONAL	
10.2.	Establece unos altos niveles de conducta moral y ética (Influencia Idealizada) LID. TRANSFOR.	
10.3.	Interviene sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña a su equipo como corregir las equivocaciones (Dirección por Excepción) LID. TRANSACCIONAL	
10.4.	Cuestiona el “status quo” buscando la innovación incluso en el medio del éxito (Estimulación Intelectual) LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	
10.5.	Se gana el respeto y la confianza de los demás (Influencia Idealizada) LID. TRANSFORMAC.	
10.6.	Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido (Dirección por Contingencia) LIDERAZGO TRANSACCIONAL	
10.7.	Se muestra reacio a asumir responsabilidad, dejando que los demás hagan lo que quieran (LIDERAZGO LAISSEZ FAIRE)	
10.8.	Considera las amenazas como oportunidades y aumenta el grado de optimismo y entusiasmo de las personas de su equipo (Motivación Inspiracional) LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	
10.9.	Conoce profundamente a sus colaboradores, proporciona retos adecuados a cada una de las personas de su equipo, haciendo que cada persona se sienta valorada por su aportación (Consideración Individual) LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	
10.10.	Se abstiene de intervenir (LIDERAZGO LAISSEZ FAIRE)	
10.11.	Emplea su energía en mantener el “status quo” (Dirección por Excepción) LID. TRANSACC.	
10.12.	Toma en consideración todas las aportaciones y estimula el mayor número de intereses (Estimulación Intelectual) LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	
10.13.	Clarifica las prioridades y fines, da un significado, un sentido que motiva a la acción y crea en su equipo aceptación emocional de los retos (Motivación Inspiracional) LID. TRANSFORMAC.	
10.14.	Reprende y establece recompensa a cambio del esfuerzo realizado según los grados de rendimiento previamente acordados. (Dirección por Contingencia) LIDERAZGO TRANSACCIONAL	

Fuente: Proyecto REMOANDI

Lo que en este ítem interesa verdaderamente desvelar es el perfil del líder o los estilos de liderazgo más frecuentes en las representaciones de los directivos de los centros Providencia, ya que la intención es relacionarlos con los resultados de los estudiantes de cada centro. Este cuestionario del proyecto REMOANDI abarca muchas más variables de las que aquí estamos abordando puesto que esta investigación no está concluida, al contrario, está recién abriéndose a un descubrir nuevas posibilidades frente a la interrogante primera de este estudio ¿Será que los equipos directivos de los centros educativos Providencia tienen gran influencia en los resultados de los estudiantes? ¿Cuántas y cuáles son las variables que influyen en los rendimientos académicos de los alumnos de estos centros? Por lo mismo, queda abierta a una



mayor profundización en el estudio comparativo de las variables, sólo en esta etapa se tratará de clarificar la relación entre motivaciones para ejercer el cargo en los colectivos femeninos y masculinos y el perfil de liderazgo que se ve en los diferentes centros educativos Providencia con respecto a los rendimientos de los estudiantes. Por lo tanto, lo que aquí no se trate, estará orientado a las etapas siguientes de esta investigación que tendrían que tratarse al interior de los centros.

#### 3.4.1.1.- Principales dificultades:

Durante esta etapa de la investigación las dificultades que surgieron dicen relación principalmente con la conciliación del ejercicio en el cargo de directora de uno de los once centros educativos Providencia, por parte de la investigadora, con sus estudios. Esta situación no siempre le permitió realizar lo que deseaba, pero no le quitó entusiasmo ni motivación para continuar con este hermoso desafío. También surgió la dificultad de no recibir de vuelta todos los cuestionarios entregados, puesto que permitió una baja en la muestra esperada de los once centros educativos Providencia.

#### 3.4.2. Grupos de discusión:

En variados encuentros con los equipos directivos de cada centro, especialmente con directores y jefes de unidad técnico pedagógica, durante los años 2012 y 2013, se dialogó sobre los cargos directivos y sus funciones. Principalmente, se discutió la conformación de los equipos directivos de cada colegio para llegar a consensos y buscar formas de equidad en cada uno de dichos centros. Así visto, mostramos a continuación una tabla que especifica los variados cargos en ejercicio al año 2013 y la preferencia de los miembros directivos para mantenerlos en el cargo.

Tabla N° 10: Cargos para conformar Equipos Directivos Providencia

Nombre del cargo:	Cantidad de Preferencias:
Director(a):	34
Coordinador Académico y/o Jefe U.T.P:	34
Inspector(a) General:	33
Coordinador(a) de Pastoral:	23
Sub Director(a):	21
Orientador(a):	18
Coordinador(a) Administrativo(a):	9
Evaluador(a):	<b>6</b>
Psicólogo(a):	<b>6</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación de consultas y discusiones realizadas.

A continuación, la Figura N° 6 representa estos datos para tener una visualización más nítida de esta información rescatada:

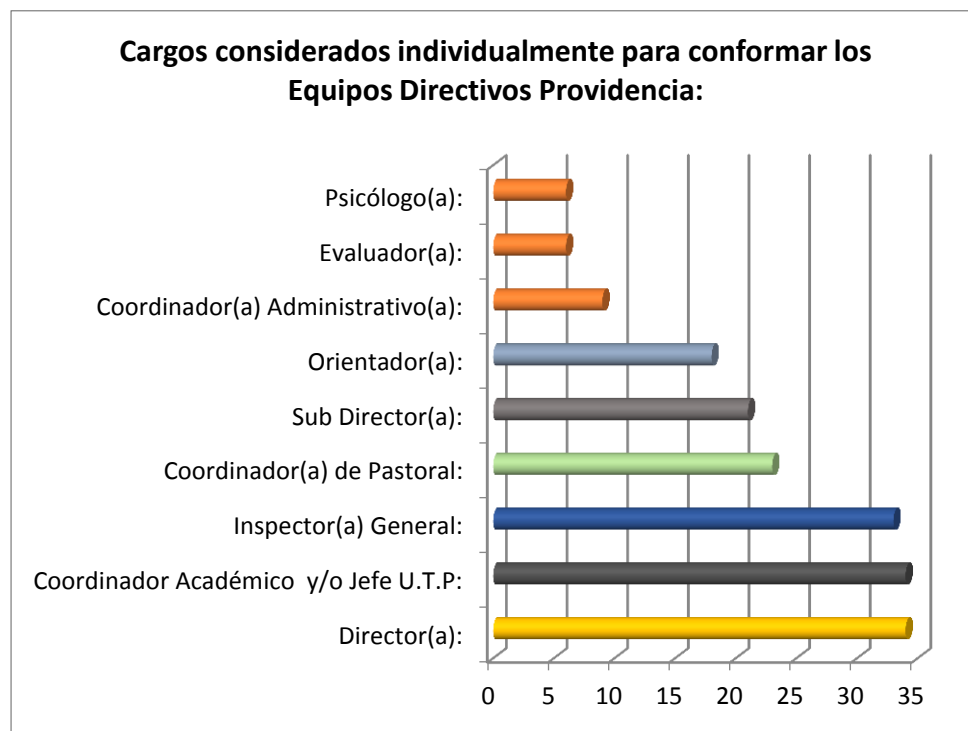


Figura N° 6: Cargos considerados individualmente para conformar los equipos directivos Providencia

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en discusión con los equipos directivos providencia.

A partir de esta gráfica podemos ver la alta preferencia que se da para conformar equipos directivos con directores, Coordinador/a académico o jefes de Unidad Técnico Pedagógica e Inspector/a General. Como una secuencia lógica dentro del liderazgo directivo.

Luego vemos la importancia de la persona responsable de la Pastoral del colegio, como sello de identidad, así mismo las subdirector(es) y orientador(es).

Finalmente otros miembros con menos preferencia que pueden no estar dentro de los equipos directivos.

En conversaciones sobre las necesidades de los equipos directivos para impactar en los aprendizajes de los estudiantes, logramos concentrar el siguiente gráfico:

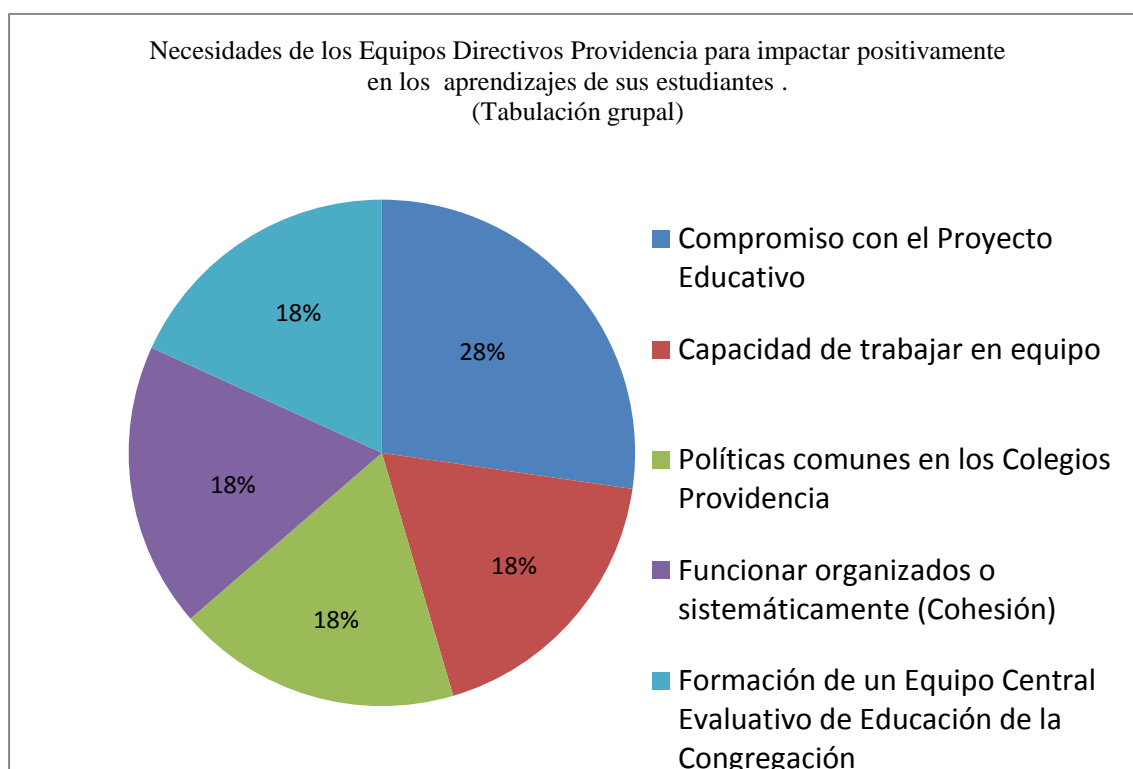


Figura N° 7 Necesidades de los equipos directivos Providencia para impactar positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes. Fuente: Elaboración propia a partir de los grupos de discusión

Vemos entonces que el requerimiento mayor de estos equipos directivos del año 2013 es una clara tendencia al compromiso con el proyecto educativo, en la certeza de que es este Proyecto educativo el que debe mover hacia la mejora de los centros. Comparten porcentaje en un 18% la capacidad de trabajar en equipo, las políticas comunes en los colegios providencia, la cohesión o funcionar organizados y la formación de un equipo central evaluativo de Educación de la congregación.

Estas pautas recogidas directamente de los equipos directivos nos motivan a proyectarnos en etapas de formación y reflexión sobre los temas más requeridos por ellos en el ejercicio de sus cargos.

#### 3.4.2.1. Principales dificultades:

En esta parte del trabajo no se presentaron dificultades significativas que puedan tomarse en cuenta, dado que se realizaron solo conversaciones de consenso en miras a la mejora educativa de cada uno de los once colegios providencia.

### 3.4.3. CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE BERNARD BASS:

Culminando la etapa de investigación, se quiso aplicar un nuevo cuestionario para ahondar en la significancia de los estilos de liderazgo que son más recurrentes en los centros providencia, esta vez, involucrando a todos los docentes y directivos de los once colegios. Este instrumento se aplicó entre los meses de abril y mayo del año 2014. La investigadora los aplicó en forma presencial en cada uno de los once centros estudiados, teniendo muy buena recepción de parte de los profesores y profesoras de cada uno de ellos. No así, con algunas directoras que presentaron inconvenientes en su aplicación, especialmente en dos de estos centros cuyas directoras eran religiosas. Los directores y directoras laicas se mostraron muy abiertos a la participación y aplicación de este cuestionario.

Al trabajar con todos los docentes y directivos de estos centros en cuestión, se sumó un total de 363 cuestionarios entregados, los que fueron recibidos y respondidos en su totalidad. Una vez realizados los cuestionarios en los once centros, se procedió al ingreso de datos en el sistema estadístico SPSS versión 19 para el análisis respectivo de los datos recogidos. En la tabla siguiente se puede ver reflejada la distribución que tuvo el cuestionario Multifactorial en los centros educativos Providencia:

Tabla N° 11: Distribución del cuestionario Multifactorial de B. Bass

Centro Educativo	Número de encuestados/as	Porcentaje
Providencia La Serena	24	6,6
Providencia Linares	22	6,1
Providencia Maipú	29	8,0
Providencia Ovalle	20	5,5
Providencia Temuco	39	10,7
Providencia Concepción	44	12,1
San José	26	7,2
Santa Clara	42	11,6
Santa Rosa	42	11,6
Santa Teresita	30	8,3
Sagrados Corazones	45	12,4
<b>TOTAL</b>	363	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla estampamos los once centros Providencia estudiados durante esta investigación, la puesta en práctica del cuestionario de Bass recogió información de trescientos sesenta y tres participantes. Los 363 cuestionarios fueron respondidos en su totalidad y en forma anónima por los diferentes docentes y directivos de estos centros, no obstante, muchos de ellos quisieron dejar sus nombres como evidencia. Se les informó que los datos mantendrían confidencialidad y que la finalidad del estudio era recoger información general de los once colegios en vista a un proyecto global de mejoramiento en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes a través de la función directiva.

El cuestionario Multifactorial de Bernard Bass aplicado, como su nombre lo indica, cuenta con diferentes variables de diversas naturalezas que podemos especificar en la siguiente descripción dada específicamente por Pascual, Villa y Auzmendi (1993):

I.- *Variables personales* que entregan información tanto intrínseca como extrínseca de la persona encuestada:

- Edad.
- Sexo.
- Dedicación.
- Titulación.
- Experiencia docente.
- Cargo.
- Experiencia en el cargo.

II.- *Variables Estructurales*, muestran la realidad del centro y las características del entorno más que de las personas:

- Tipo de centro.
- Tipo de alumnado.

III.- *Dimensiones de los estilos de liderazgo*: este cuestionario tiene como objeto precisamente medir estas dimensiones o variables, en las que la persona encuestada debe responder expresamente a cada afirmación que se le presenta eligiendo una de las cinco alternativas.

IV.- *Variables referidas a los Resultados*: estas variables están expresadas en el esfuerzo extraordinario, la eficacia, la satisfacción del profesorado y la satisfacción con la dirección.

#### **3.4.3.1. Principales dificultades:**

La principal dificultad que se presentó en la aplicación de este cuestionario fue la resistencia de dos directoras religiosas de dos de los centros estudiados, fue difícil llegar a ellas con la explicación normal dada a todos los demás centros, lo que retrasó mucho el proceso.

También significó un gran esfuerzo el movilizarse de colegio en colegio para aplicar la encuesta, puesto que las distancias entre uno y otro son significativas, llevó un tiempo de más de dos meses para lograr el objetivo. Sin embargo, aunque fue compleja la visita a cada centro ya que la autora de esta investigación, como dijimos anteriormente es también directora de uno de ellos, no podía descuidar por mucho tiempo sus funciones; fue de gran valor ya que pudo apreciar en terreno la realidad de cada centro.

## **Capítulo Cuarto:**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

#### **Introducción.**

Al llegar a este capítulo, se hace ineludible aclarar, como ya se comentó con antelación, que esta investigación no está concluida, varios de los resultados obtenidos deben profundizarse y analizarse en una segunda etapa de este proceso al interior de los colegios providencia, junto al consejo provincial, al consejo de directores providencia y a las hermanas y docentes que laboran en ellos. Al pasar el tiempo nos dimos cuenta que era imposible abarcar todo lo que se pretendía al iniciar este proceso de investigación, por lo que analizaremos sólo algunos de los resultados obtenidos con miras a encontrar el perfil de los directivos providencia desde las consideraciones representaciones y motivaciones que tienen ante el ejercicio del cargo.

El tiempo de investigación resultó ser insuficiente para todo lo que podría dar de sí la parte práctica de este trabajo, sobre todo porque tuvimos que sincronizar la realización de este trabajo con una multiplicidad de tareas derivadas del ejercicio de la dirección de un centro educativo por parte de la autora. Por lo tanto, tuvimos que hacer una selección de resultados a analizar y de la metodología de dicho análisis. Optamos por presentar, los resultados obtenidos gracias a la metodología cuantitativa (cuestionario), dejando para una fase posterior, al interior de los centros, la profundización a través de metodologías cualitativas (grupos de discusión, historias de vida, estudio de casos...), en algunos aspectos considerados más relevantes.

Concretamente este capítulo consta de dos partes: en la primera se realiza un análisis descriptivo de algunas de las variables contempladas, para dar a conocer las características del conjunto de datos muestrales. La segunda parte del capítulo está dedicada a analizar las relaciones existentes entre las variables seleccionadas.

#### **4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: Proyecto REMOANDI**

##### **4.1.1. Datos personales**

- Participaron de esta experiencia los miembros directivos del 100% de los colegios, es decir, de los once centros educativos Providencia de Chile, clasificados en dos niveles: Enseñanza Básica y Enseñanza Media y/o Técnica Profesional. El número de

directivos encuestados alcanzó a 53 personas de un total de 68 miembros de los centros; 13 de ellos no contestaron o no retornaron sus encuestas con las respuestas, un directivo entregó fuera de plazo sus respuestas y otro directivo no fue encuestado.

- Se consultaron a los directivos según el género, resultó un 82% de colectivo femenino y un 18% de presencia masculina.
- Con respecto a la edad de los directivos Providencia consultados se da un porcentaje de 6% entre las edades de 31-35 años. Un 2% entre las edades de 36 a 40 años. Para las edades que fluctúan entre 41 y 45 años encontramos un 10% y entre 46 y 50 años el porcentaje es de 12%. Al pasar al rango de 51 a 55 años encontramos un porcentaje de 16% y de un 20% entre los directivos de 56 a 60 años. Finalmente los directivos mayores de 60 años se reflejan en un 35%, siendo el porcentaje más alto de los centros.
- En cuanto a la titulación académica se da un porcentaje de 33% directivos con diplomatura y un 67% con licenciatura.
- Al describir el estado civil de los encuestados, se puede constatar que un 27% de ellos son solteros o solteras. Los casados o que viven en unión de hecho constituyen un 54%; los separados o divorciados se manifiestan en un 6% de los casos y los viudos o viudas marcan un 8% del total. Un 6% declara no estar en estos rangos pero sí en otros y existe un caso perdido que no se manifiesta.

Podemos decir entonces, que el perfil del directivo en la muestra encuestada es con mayor frecuencia femenina, y con una media de edad bastante avanzada. La mayor parte de ellos posee el grado de licenciado y su estado civil mayoritariamente es de casado o viven en unión de hecho.

#### **4.1.2.- Experiencia docente y directiva**

Se hace referencia a los cargos directivos más frecuentes (director/a, jefe/a de estudios...) y que forman parte de todos los equipos directivos de los colegios Providencia.

- Al tomar en cuenta los años de experiencia docente, se recoge en los datos analizados una media de 31 años de experiencia, la que no dice relación con los años de



experiencia como directora o director que marca una media de 4 años de experiencia.

- Se constata una media de 3 años de experiencia como jefe o jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y una media de 2 años de experiencia como inspectora o inspector general.

Entonces, con respecto a los años de experiencia docente de los directivos, éstos difieren en gran medida con los años de experiencia en los cargos directivos más frecuentes como son director/a, jefe de Unidad Técnico Pedagógica e inspectora general.

#### **4.1.3. Formación para el desempeño del cargo directivo**

- Con respecto a la formación recibida para el desempeño de las funciones directivas, encontramos que un 73% tuvo acceso a la formación y un 27% dice no haberla tenido. Por otro lado, 8 directivos no dan respuesta específica quedando un 10% de casos perdidos del porcentaje total.
- En relación al momento de la formación para el desempeño del cargo, un 28% declara haberla tenido antes del ejercicio de funciones de dirección; un 50% manifiesta haberla tenido durante el ejercicio de funciones de dirección y un 22% dice haberla tenido antes del ejercicio y durante el ejercicio de sus funciones.
- Un 5% de los directivos encuestados dicen haber tenido la formación para el ejercicio de sus funciones en forma obligatoria; un 87% declara haberla tenido de manera voluntaria y un 8% manifiesta haberla adquirido de manera obligatoria y de manera voluntaria.
- De acuerdo a la formación recibida, un 21% perciben que su formación para el ejercicio del cargo es muy adecuada; un 75% de los directivos piensa que ésta es adecuada y un 4% declara que su formación es insuficiente. Este 100% de porcentaje válido corresponde a 52 directivos que contestaron esta pregunta, dejando una persona como caso perdido dentro del total de 53 encuestados.

A continuación graficamos esta consideración de los miembros directivos frente a la formación que recibieron para el ejercicio del cargo y cómo la perciben en las funciones prácticas del día a día.



Figura N° 8: Opinión de los miembros de los equipos directivos acerca de su formación para el ejercicio de la dirección. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico de barras, visualizamos como la amplia mayoría de los directivos sienten que su formación es adecuada para el ejercicio de sus funciones en el cargo que actualmente desempeñan; a la vez que se muestra la diferencia entre quienes encuentran que su formación es muy adecuada y finalmente una mínima expresión de quienes consideran que su formación es insuficiente.

Podemos darnos cuenta que la mayoría de los directivos han recibido formación de una u otra manera para el desempeño de su cargo y una cantidad considerable de ellos piensa que esta formación es adecuada para el ejercicio de este. Principalmente adquirieron la formación de manera voluntaria.

#### 4.1.4. Motivaciones de los directivos para el ejercicio de las funciones directivas

El grado de motivación inicial de los directivos Providencia para participar en los equipos directivos se coteja de la siguiente manera: Un 40 % manifiesta haber tenido un grado de motivación muy elevado; un 55% sin embargo, dice haber tenido un grado de motivación bastante elevado frente a un 2% que se declara con un grado de motivación muy bajo.

Al consultarles qué les animaba a participar en los equipos directivos, un gran porcentaje de ellos demostró que su principal motivación era prestar un servicio; esto quizás porque los centros educativos son administrados por una comunidad religiosa en donde el prestar un servicio a los demás es un elemento distintivo desde su carisma Providencia; estar siempre muy disponibles, en manos de Dios Padre, para los demás. Encontramos entonces que un 90% de los encuestados dice que su principal motivación para participar en los equipos directivos es el “prestar un servicio” y sólo un 10% considera que esta no es su motivación para formar parte de ellos.

Asimismo, la segunda motivación más importante que les animaba a participar en el equipo directivo dice relación con la innovación en el centro, lo que nos da un 84% de directivos que así lo declaran y están dispuestos a buscar una innovación en sus centros desde la dirección de ellos; y un 16% dice que no es esta su principal motivación para participar. Finalmente tomamos la tercera motivación como más importante para estos miembros directivos para aceptar el cargo, dentro de todas las posibilidades que daba el cuestionario, de acuerdo a las respuestas recogidas. Esta se refiere a la importancia que los directivos le dan a la motivación por llevar a cabo un proyecto pedagógico en igualdad de condiciones con la motivación del convencimiento de poder desempeñar bien el cargo. Así tenemos que un 69% se siente motivado para llevar a cabo este proyecto desde los equipos directivos, como también este porcentaje lo demuestran las personas que se sienten convencidas de poder llevar bien el cargo. Un 31% no lo considera como su motivación primordial para participar en ellos.

Podemos demostrar que una amplia mayoría de los directivos reflejan que lo que más les animaba a participar como miembro de los equipos directivos era prestar un servicio; lo estampamos claramente en el gráfico de barras que se presenta a continuación.



Figura N° 9: Motivaciones de los directivos: prestar un servicio.

Fuente: elaboración propia.

Los directivos, ante la situación de optar por formar parte de un equipo directivo, manifiestan un alto grado de motivación para acceder a él desde la perspectiva de prestar un servicio a la institución. Igualmente notaremos que los directivos piensan que sus motivaciones para formar parte del equipo directivo están dadas por la aspiración de innovar el propio centro. Así se destaca en la gráfica siguiente:



Figura N° 10: Motivación: innovar el propio centro. Fuente: Elaboración propia.

Los deseos de innovar en el centro educativo es una motivación importante para las personas encuestadas en el momento de tomar la decisión de participar en un equipo directivo; también lo es el llevar a cabo un proyecto pedagógico.

El gráfico siguiente nos muestra la opinión de los directivos referente al interés de llevar a cabo un proyecto pedagógico en relación a su motivación para acceder al cargo.

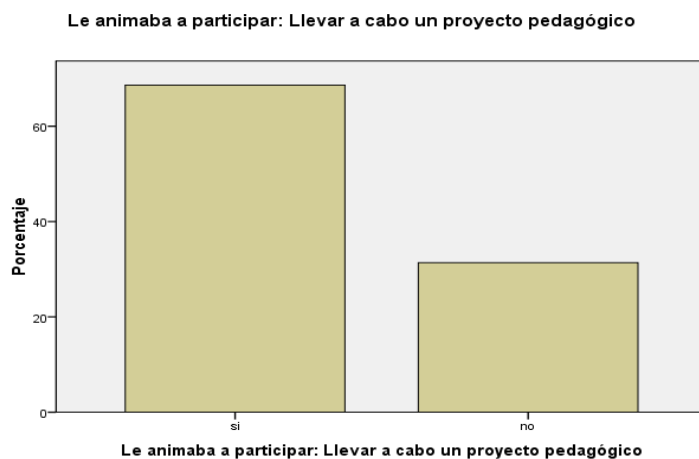


Figura N° 11 Motivación: llevar a cabo un proyecto pedagógico:

Fuente: Elaboración propia.

Llevar a cabo un proyecto pedagógico es una motivación de alto valor para los directivos cuando se encuentran en la situación de tomar la decisión de participar en los equipos directivos de sus centros. Valor que coincide en porcentaje, con el convencimiento de poder llevar bien el cargo. El gráfico siguiente nos dará una mayor claridad visual de estas distribuciones.

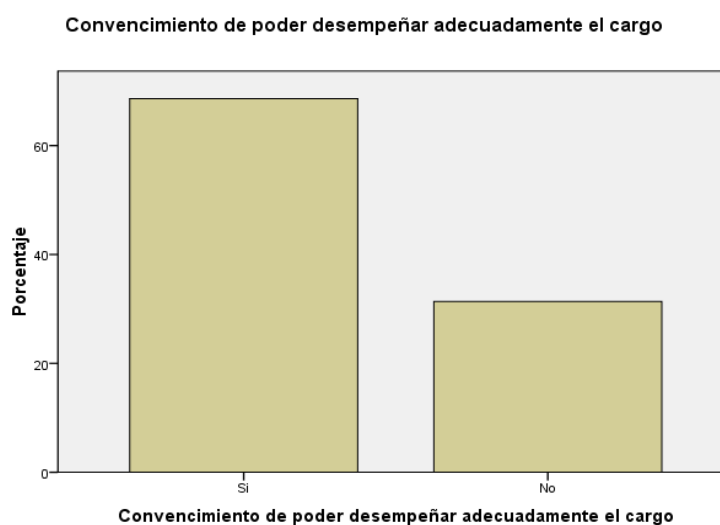


Figura N°12: Motivación por convencimiento de poder desempeñar bien el cargo.

Fuente: Elaboración propia.

Las motivaciones que dicen relación con el sentirse líder para asumir el cargo en los equipos directivos mostró un bajo porcentaje de adhesión; así tenemos que sólo a un 23% los motivaba el sentirse líder y capaz de asumir el cargo, en cambio un 78% dice que no es su principal motivación para aceptar el cargo en el equipo directivo; semejante situación se nota también en cuanto a las motivaciones para asumir el cargo dadas por el incremento de las retribuciones económicas. Entre otros, estos rangos son los que evidencian el menor grado de motivación para asumir los cargos directivos; así, un 24% dice que su motivación para aceptar el cargo es el incremento económico y un 76% dice que no lo es.

En la tabla que sigue a continuación, se registran los porcentajes generales que arrojó el ítem que consultaba sobre las motivaciones que le animaban para aceptar el cargo dentro de los equipos directivos de sus centros:

Tabla N° 12: Motivaciones que animan a los directivos para aceptar el cargo.

motivaciones para aceptar el cargo	Porcentajes Generales
Llevar a cabo un proyecto pedagógico	69%
Realización personal.	63%
Promoción profesional.	39%
Incremento de las retribuciones económicas.	24%
Solidaridad con otros directivos/as.	51%
Deseos de innovar en mi centro.	84%
Relaciones con el resto de compañeros/as del centro.	41%
Relaciones con el resto de candidatos del equipo directivo.	33%
Conocer lo que supone la dirección de un centro.	45%
Compromiso asumido entre los miembros del Claustro.	22%
Convencimiento de poder desempeñar adecuadamente el cargo.	69%
Conocer el centro desde otra dimensión.	43%
Prestar un servicio.	90%
Vivir una nueva experiencia.	51%
Considerarme líder.	24%
Otro(s) ¿Cuál (es)?	8%

Fuente: Elaboración propia

Curiosamente el nivel de motivación que más consideran para aceptar formar parte del equipo directivo dice relación con la disposición de prestar un servicio y en segundo y tercer plano consideran las motivaciones de innovación en el centro y ejecutar un proyecto pedagógico. Como decíamos anteriormente, el prestar un servicio es una característica marcada del carisma Providencia, lo que hace pensar, que los años de servicio han dado una identidad evangélica también a los directivos y gran compromiso con su institución.

Por otro lado, luego de analizar las motivaciones que animaba a los directivos para participar en los equipos directivos de sus centros; en relación al ejercicio de sus funciones hoy, les consultamos cómo se sienten en el desempeño de ellas. Obteniendo los siguientes resultados:

Hoy en el ejercicio de sus funciones con respecto a las motivaciones iniciales que tuvieron para aceptar el cargo un 43% de los encuestados contestó que se sentían más motivados que cuando aceptaron el cargo, de la misma manera; en partes iguales, un 43% manifestó que se sentía igual de motivado que cuando aceptó el cargo y sólo un 13% declaró sentirse menos motivado que cuando aceptó formar parte del equipo directivo de su centro. En cuanto a la motivación para repetir el cargo en su equipo directivo notamos que un 33% mantiene su motivación muy elevada; un 57% bastante elevada; sin embargo, un 8% siente que su motivación para repetir en el equipo directivo es más bien baja y un 2% manifiesta que su motivación para repetir es muy baja.

Una considerable cantidad de los directivos, después de haber manifestado sus principales motivaciones para formar parte de los equipos directivos, dicen sentirse aún más motivados en el ejercicio de sus funciones o por lo menos sienten que aún permanecen en ellos las mismas motivaciones que los animó antes de aceptar el cargo. Esto hace pensar que el desempeño del cargo lleva a considerar nuevos intereses que hacen crecer o mantener la motivación inicial para aceptar el cargo.

#### 4.1.5.- Representaciones de liderazgo ideal:

También los directivos fueron consultados sobre las consideraciones que tienen ante el liderazgo ideal. Nos interesaba saber las representaciones que los directivos consideran dentro del liderazgo directivo en el ejercicio de sus funciones. Estas consideraciones principalmente

tomadas desde las características que plantea Bernard Bass en cuanto a liderazgo transaccional, transformacional y el no liderazgo o laissez faire.

En el cuestionario aplicado, se ha intentado vislumbrar estas consideraciones de los directivos Providencia con respecto a las representaciones de un liderazgo ideal; cuyos resultados vemos reflejados en la presente tabla:

Tabla N° 13: Características del liderazgo ideal:

CARACTERÍSTICAS DEL LIDER	MEDIA GENERAL
10.1.- Mantiene al equipo bien informado	8,5
10.2.- establece unos altos niveles de Conducta moral y ética.	8,4
10.3.- Interviene sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña a su equipo como corregir las equivocaciones.	6,4
10.4.- Cuestiona el "status quo" buscando la innovación incluso en el medio del éxito.	7,5
10.5.- Se gana el respeto y la confianza de los demás.	8,6
10.6.- Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido.	8,7
10.7.- Se muestra reacio a asumir responsabilidad, dejando que los demás hagan lo que quieran.	0,8
10.8.- Considera las amenazas como oportunidades y aumenta el grado de optimismo y entusiasmo de las personas de su equipo.	7,3
10.9.- Conoce profundamente a sus colaboradores, proporciona retos adecuados a cada una de las personas de su equipo, haciendo que cada persona se sienta valorada por su aportación.	8,3
10.10.- Se abstiene de intervenir.	1,4
10.11.- Emplea su energía en mantener el "status quo"	2,5
10.12.- Toma en consideración todas las aportaciones y estimula el mayor número de intereses.	8,4
10.13.- Clarifica las prioridades y fines, da un significado, un sentido que motiva a la acción y crea en su equipo aceptación emocional a los retos.	8,5
10.14.- Reprende y establece recompensa a cambio del esfuerzo realizado según los grados de rendimiento previamente acordados.	5,7

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los perfiles del liderazgo ideal se ven matizados por las diferentes apreciaciones de los distintos estilos de liderazgo, se manifiesta claramente que no todos los estilos de liderazgo son considerados en forma pura. Llama la atención la alta consideración de elementos que también dicen relación con la formación católica de los colegios, siendo importante para el desarrollo del proyecto educativo el compromiso cristiano de sus líderes.



#### 4.2.- ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE VARIABLES

En primer lugar en este apartado intentaremos analizar si existe relación estadísticamente significativa entre la variable “motivación inicial para ser parte del equipo directivo” y algunas variables personales, como el género, la edad, el estado civil, la opinión sobre su formación para el cargo y el grado de motivación actual de los directivos para repetir en el cargo. Luego nos abocaremos a la variable de liderazgo en relación a otras variables de estilo personal también.

- Relación entre grado de motivación inicial y género:

Los resultados obtenidos en relación a la motivación inicial para participar en el equipo directivo del centro y el género de las personas, no revela ningún tipo de relación apreciable para el estudio ya que el valor de ji-cuadrado es de 6,913 y el valor-P es 0,075.

- Relación entre grado de motivación inicial y edad:

Nuevamente vemos, por el valor de Chi cuadrado (19,664) y el valor -P (0,352), que la motivación inicial para participar de los equipos directivos es independiente de la edad de las personas.

- Relación entre grado de motivación inicial y estado civil:

Resulta interesante darse cuenta que el grado de motivación inicial relaciona significativamente con el estado civil de los directivos (Chi cuadrado de Pearson = 21,718 y valor-P = 0,041).

Este gráfico de barras nos permite corroborar los resultados significativos de la relación que existe entre el grado inicial de motivación para participar del equipo directivo y el estado civil de las personas.

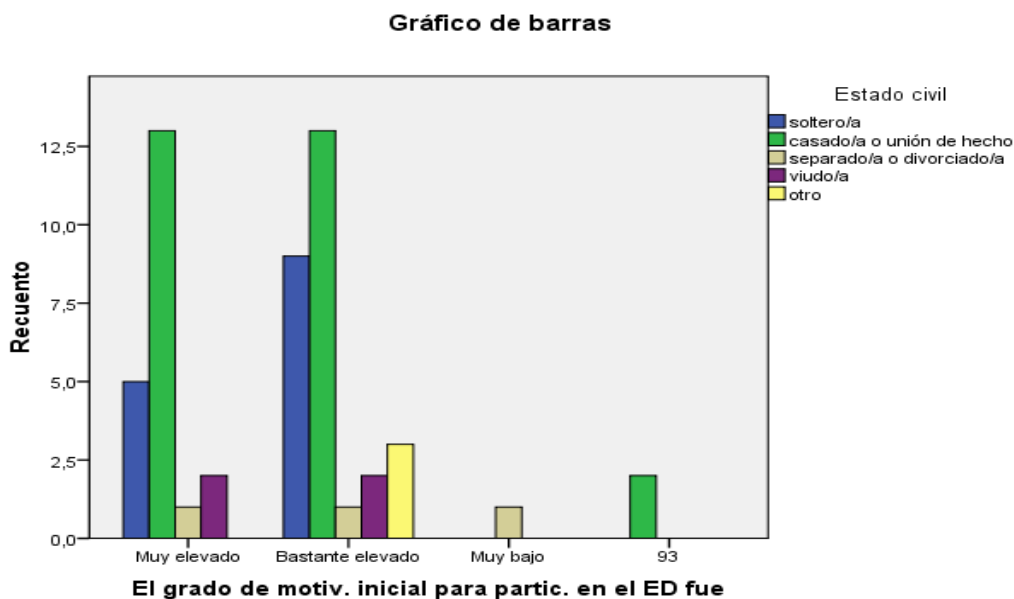


Figura N° 13: Motivación inicial y estado civil de los directivos. Fuente: Elaboración propia.

Es notorio el alto nivel de motivación que manifiestan las personas casadas o en unión de hecho para participar en los equipos directivos de sus centros.

- Relación entre grado de motivación para repetir en el cargo y la motivación inicial para hacer parte del equipo directivo:

Como apreciamos en la siguiente tabla, existe una relación significativa entre la motivación para repetir y la motivación inicial de los directivos.

Tabla N° 14: Grado de motivación para repetir el cargo:

<b>Pruebas de ji-cuadrado</b>			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,267 <sup>a</sup>	9	,006
Razón de verosimilitudes	19,001	9	,025
Asociación lineal por lineal	,182	1	,670
N de casos válidos	49		

a. 12 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Fuente: Elaboración propia

- Relación entre motivación y consideración de su formación para el cargo:

En esta relación de variables encontramos que el valor del Chi cuadrado de Pearson (12,186 valor  $-P = 0,058$ ) indica que no existe relación entre la motivación inicial para participar en el equipo directivo con su formación para el cargo.

Con estos resultados, llama la atención la importante significación que tiene la motivación inicial de los directivos casados o en unión de hecho para asumir el cargo. También se podía haber pensado que habría una relación significativa en cuanto a los rangos de edad, género y consideración de la formación en la motivación inicial, pero el análisis estadístico dice que no se da una relación significativa.

En segundo lugar, nos detendremos en la variable estilos de liderazgo en relación al género, a la edad, en la consideración acerca de su formación para el ejercicio del cargo, años de experiencia en el cargo actual y años de experiencia en el cargo de director o directora, intentando descubrir si existe o no una relación estadísticamente significativa entre ellas.

- Relación entre estilo de liderazgo y género:

Estilo *laissez faire*:

En este caso podemos constatar que existe una significativa relación entre el estilo de liderazgo *laissez faire* y el género de los directivos. Vemos que en este caso el Chi cuadrado es 7,323 y el valor- $P = 0,026$ , lo que nos permite rechazar la hipótesis de independencia de la relación entre variables. A continuación veremos la tabla de contingencia que nos permitió llegar a los datos aquí reflejados.

Tabla N° 15: Tabla de contingencia niveles de laissez faire y género:

			Género		
			Mujer	Hombre	Total
Nivel LF	Poco	Recuento	36	6	42
		% de Nivel LF	85,7%	14,3%	100,0%
		% de Género	94,7%	66,7%	89,4%
	Regular	Recuento	2	2	4
		% de Nivel LF	50,0%	50,0%	100,0%
		% de Género	5,3%	22,2%	8,5%
	Mucho	Recuento	0	1	1
		% de Nivel LF	,0%	100,0%	100,0%
		% de Género	,0%	11,1%	2,1%
Total	Recuento	38	9	47	
	% de Nivel LF	80,9%	19,1%	100,0%	
	% de Género	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia.

Al contemplar esta tabla de contingencia podemos darnos cuenta que un alto porcentaje de mujeres directivas son quienes valoran poco el no liderazgo o laissez faire, aunque el colectivo femenino es altamente mayoritario en la muestra (38 mujeres y 9 hombres que respondieron a este ítem).

Sólo dos mujeres y dos hombres valoran como regular este tipo de liderazgo. Sin embargo un hombre valora mucho el laissez faire.

Para ver si la relación es estadísticamente significativa hacemos la prueba Chi cuadrado, a la vez para descartar que la relación se pueda deber al azar. La prueba Chi cuadrado nos confirma que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables estilos de liderazgo laissez faire y género, ambas guardan una relación entre sí lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Esto también lo corroboran los investigadores de la Universidad de Deusto del Proyecto REMOANDI (Pereda, Poblete y García, 2008) en el estudio realizado en Bizkaia en los colectivos femeninos y masculinos; directores y profesores de los centros educativos.

En los estilos de liderazgo transaccional y transformacional podemos afirmar que no existe estadísticamente una relación significativa con la variable género; así lo demuestran las pruebas de Chi cuadrado realizadas.

- Relación entre estilos de liderazgo y edad de los directivos:

En los estilos de liderazgo *laissez faire*, transaccional y transformacional de acuerdo a los resultados de las pruebas Chi cuadrado, estadísticamente pudimos constatar que no se relacionan significativamente con la variable edad de los miembros directivos.

- Relación entre estilo de liderazgo y consideración acerca de su formación para el ejercicio del cargo que desempeña:

Nivel *laissez faire* y consideración acerca de su formación para el cargo:

Este estilo de liderazgo revela la ausencia de una relación significativa con la variable de consideración acerca de su formación para el cargo. El valor de Chi cuadrado 6,481 y el valor  $P= 0,166$  nos permiten decir, por lo tanto, que estadísticamente no existe relación significativa entre ambas variables.

Nivel transaccional y consideración acerca de su formación para el cargo:

Al igual que el nivel anterior de liderazgo, el nivel transaccional no muestra una relación significativa con la variable de consideración acerca de su formación para el cargo; de acuerdo a los resultados de la prueba Chi cuadrado.

Nivel transformacional y consideración acerca de su formación para el cargo:

El nivel de liderazgo transformacional en cambio, está relacionado significativamente con la consideración acerca de su formación para el desempeño del cargo; así lo demuestra la prueba de Chi cuadrado en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla N° 16: Relación entre liderazgo transformacional y formación para el cargo:

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,947 <sup>a</sup>	6	,006
Razón de verosimilitudes	14,636	6	,023
Asociación lineal por lineal	1,492	1	,222
N de casos válidos	48		

a. 10 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17. Fuente: Elaboración propia.

Se corrobora esta afirmación con la tabla de contingencia que nos permitió ir al análisis en Chi cuadrado para confirmar la relación estadísticamente significativa que podía darse:

Tabla N° 17: Tabla de contingencia niveles estilo transformacional y consideración acerca de su formación para el ejercicio del cargo que desempeña:

			Su formación para el ejerc del cargo es			
			Muy adecuada	Adecuada	Insuficiente	Total
Nivel Transf	poco	Recuento	1	3	0	4
		% de Nivel Transf	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
		% de Su formación para el ejerc del cargo es	10,0%	8,3%	,0%	8,3%
	regular	Recuento	0	6	0	6
		% de Nivel Transf	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Su formación para el ejerc del cargo es	,0%	16,7%	,0%	12,5%
	bastante	Recuento	0	4	2	6
		% de Nivel Transf	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% de Su formación para el ejerc del cargo es	,0%	11,1%	100,0%	12,5%
mucho	Recuento	9	23	0	32	
	% de Nivel Transf	28,1%	71,9%	,0%	100,0%	
	% de Su formación para el ejerc del cargo es	90,0%	63,9%	,0%	66,7%	
Total	Recuento	10	36	2	48	
	% de Nivel Transf	20,8%	75,0%	4,2%	100,0%	
	% de Su formación para el ejerc del cargo es	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar en esta tabla que la mayoría de los directivos valoran mucho su formación para el cargo como muy adecuada o adecuada y un bajo porcentaje de ellos la valora poco. Los resultados de esta tabla en la prueba de Chi cuadrado nos asegura estadísticamente la relación que se guarda entre las variables de liderazgo transformacional y formación para el cargo.

Para tener una claridad visual frente a esta relación se estampa en el gráfico siguiente:

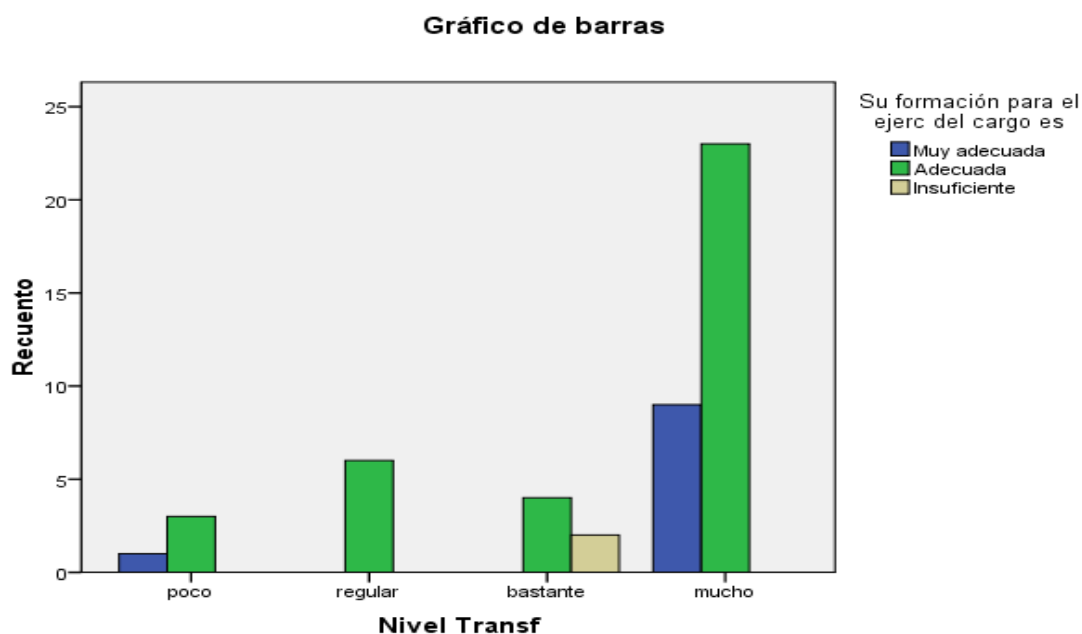


Figura N° 14: Relación liderazgo transformacional con formación para el cargo directivo.

Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico de barras muestra claramente la relación significativa que existe entre el nivel de liderazgo transformacional y la formación para el desempeño del cargo. Un gran porcentaje de encuestados valora mucho su formación.

Finalmente, en el análisis de estas variables podemos decir que ante la consideración de formación para el desempeño del cargo existe estadísticamente una relación significativa con el estilo de liderazgo transformacional. Los otros dos estilos no muestran niveles de significancia.

- Relación entre estilos de liderazgo y años en el cargo actual como miembro del equipo directivo:

Estilo laissez faire y años en el cargo directivo actual:

En la prueba de Chi cuadrado se manifiesta una relación significativa entre estas dos variables. Podemos decir entonces que los años que la persona ejerce en el cargo actual como miembro del equipo directivo, guarda relación con una mejor representación del no liderazgo o estilo de liderazgo laissez faire. Los valores que observamos en esta relación son los siguientes: valor chi cuadrado de 71,404 y un valor-P = 0,001.

En los estilos de liderazgo transaccional y transformacional en cambio, no existe una relación significativa con los años en el cargo actual como miembros del equipo directivo, comprobado a través de los estadísticos de Chi cuadrado.

Viendo estos resultados podemos pensar que los años en el cargo actual como miembro del equipo directivo se relacionan estadísticamente de manera significativa sólo con el estilo de liderazgo laissez faire o no liderazgo, por lo tanto; los otros dos estilos no guardan relación.

- Relación entre estilos de liderazgo y años de experiencia como director o directora.

Tanto en los niveles de laissez faire, transaccional y transformacional en relación con los años de experiencia como director no se demuestra estadísticamente una relación significativa; por lo que podemos decir que los estilos de liderazgo son independientes con respecto a los años de experiencia como director o directora.

#### 4.2.1.- Análisis de correlaciones (r de Pearson) Resultados SIMCE y estilos de Liderazgos.

Finalmente, en esta parte de la investigación se hizo una correlación de resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) con los estilos de liderazgo que consideran los directivos de los centros Providencia.

Resultan no significativas las relaciones entre:

Tabla N° 18: Correlaciones no significativas:

SIMCE Matemática y Liderazgo Transformacional.
SIMCE Lenguaje y Liderazgo Transformacional.
SIMCE Matemática y Liderazgo Transaccional.
SIMCE Lenguaje y Liderazgo Transaccional.
SIMCE Sociedad y Liderazgo Transaccional.
SIMCE Naturaleza y Liderazgo Transaccional.
SIMCE Matemática y Laissez Faire.
SIMCE Lengua y Laissez Faire.
SIMCE Sociedad y Laissez Faire.
SIMCE Naturaleza y Laissez Faire.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, resulta significativo (al nivel 0,05 bilateral) las siguientes correlaciones:



Tabla N° 19: Correlaciones significativas:

SIMCE Naturaleza y Liderazgo Transformacional.
SIMCE Sociedad y Liderazgo Transformacional.

Fuente: Elaboración propia.

El constatar que existe una relación significativa con el liderazgo transformacional, coincide con una reciente investigación realizada en el norte de Chile (Pedraja, Rodríguez, Barreda, Sagredo y Segovia 2009, p. 23) quienes, entre algunas consideraciones de su estudio manifiestan que existe una correlación significativa y positiva entre el puntaje SIMCE de los colegios y el estilo de liderazgo transformacional de los directores de dichos establecimientos educacionales. Llama la atención además que al correlacionar los resultados SIMCE con la motivación actual de los directores para repetir tampoco sale significativo. Lo mismo ocurre con la motivación inicial al correlacionarla con las puntuaciones SIMCE.

Resulta curioso que al analizar cada ítem de los estilos de liderazgo con las puntuaciones SIMCE el único que da relaciones significativas es el que dice “Establece altos niveles de conducta moral y ética”. Por otro lado, tampoco salen correlaciones significativas entre cada uno de los posibles motivos de animación para aceptar el cargo de dirección y los resultados SIMCE; excepto en los casos de: la relación candidatos del equipo directivo; llevar a cabo un proyecto pedagógico y vivir una experiencia nueva. Resulta interesante pensar que al correlacionarse significativamente estas dos últimas podría darnos una implicancia del compromiso con el centro por parte de los directivos.

Vemos que tampoco aparecen correlaciones significativas entre la formación o los años de los directores en el cargo y los resultados SIMCE. En cuanto a las mediciones entre sí, todas las correlaciones siguientes son significativas al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla N° 20: Correlaciones de mediciones entre sí:

SIMCE Lenguaje y SIMCE Matemática.
SIMCE Lenguaje y SIMCE Naturaleza
SIMCE Lenguaje y SIMCE Sociedad.
SIMCE Matemática y SIMCE Naturaleza.
SIMCE Matemática y SIMCE Sociedad.
SIMCE Sociedad y SIMCE Naturaleza.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, todas las puntuaciones SIMCE correlacionan significativamente entre sí. Esto nos puede llevar a pensar sobre la importancia del desempeño docente en los aprendizajes de los estudiantes que son los involucrados directamente en el aula donde se originan los aprendizajes.

#### 4.3. ANALISIS DESCRIPTIVO: Cuestionario Multifactorial de Bernard Bass:

Los resultados que se presentan a continuación se realizan a partir de los datos recogidos del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo de Bernard Bass en su adaptación al castellano de Roberto Pascual y Aurelio Villa, con miras a determinar las relaciones existentes entre los perfiles de liderazgo directivo de los once establecimientos estudiados y los resultados obtenidos por estos mismos en sucesivas mediciones del aprendizaje a través de dos pruebas nacionales censales (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza SIMCE y Prueba de Selección Universitaria PSU) en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Para esto, se describirá adecuadamente la población estudiada, se analizará la calidad métrica del cuestionario, se determinarán los perfiles de liderazgo y sus dimensiones subyacentes para cada centro, se estudiarán las relaciones entre perfiles de liderazgo y resultados de mediciones censales nacionales, y se indagará acerca de las similitudes y diferencias entre los centros con miras a potenciar la explicación de los fenómenos.

##### 4.3.1 Características de la población estudiada:

En la aplicación de este cuestionario participaron los docentes y directivos de los once colegios Providencia, en total sumaron 363. Todos entregaron sus respuestas, por lo que podemos decir que el 100% de los participantes está involucrado en estos resultados.

A continuación presentamos la tabla demostrativa de los once establecimientos educacionales estudiados en esta experiencia:

Tabla N° 21: Establecimientos educativos estudiados.

Establecimiento educativo	Frecuencia	Porcentaje
Providencia La Serena	24	6,6
Providencia Linares	22	6,1
Providencia Maipú	29	8,0
Providencia Ovalle	20	5,5
Providencia Temuco	39	10,7
Providencia Concepción	44	12,1
San José	26	7,2
Santa Clara	42	11,6
Santa Rosa	42	11,6
Santa Teresita	30	8,3
SSCC	45	12,4
Total	363	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N° 21 presenta el listado de 11 establecimientos educativos pertenecientes a la congregación Hermanas de la Providencia, de entre los cuales se recuperó un total de 363 cuestionarios, establecimientos clasificados como privados al no ser ninguno de ellos administrado directamente por el estado. Para cada uno de ellos, se recuperaron entre 20 y 45 cuestionarios, con una equivalente correspondencia porcentual dentro del total de cuestionarios recibidos de entre 5,5% y 12,4%.

Otras características asociadas a la población estudiada son las siguientes:

Tipo de alumnado:

Tabla N° 22: Tipo de alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos femenino	219	60,3	60,3	60,3
mixto	144	39,7	39,7	100,0
Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Del total de encuestados, un 60,3% corresponde a docentes que atienden a estudiantes exclusivamente de sexo femenino, mientras que el 39,7% restante se desempeña en

establecimientos del tipo mixto, es decir, que atienden estudiantes de sexo masculino y femenino a la vez.

Edad:

Tabla N° 23: Edad del profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin información	1	,3	,3	,3
	de 18 a 30	77	21,2	21,3	21,5
	31 a 40	81	22,3	22,4	43,9
	41 a 50	63	17,4	17,4	61,3
	51 a 60	88	24,2	24,3	85,6
	más de 60	52	14,3	14,4	100,0
	Total	362	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		363	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla n° 23 presenta la distribución de los docentes según rango etario. De acuerdo a ella, se observa que el mayor porcentaje de docentes encuestados se encuentra en el tramo comprendido entre los 51 a 60 años equivalentes a un 24,2% del total, mientras que el menor porcentaje equivalente lo ocupan aquellos docentes con más de 60 años de edad, correspondiendo a un 14,3% de los docentes encuestados.

Para conocer si esta distribución es independiente del tipo de establecimiento, se realiza la prueba de chi-cuadrado entre estas variables, presentándose los resultados en la tabla 3.2

Tabla N° 23.1: Chi-cuadrado Edad del profesional y Colegio

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	83,28	40	0
Razón de Semejanza	91,58	40	0
Asociación Lineal-by-Lineal	0,89	1	0,345

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, el estadístico Chi-cuadrado nos señala que la distribución o el porcentaje proporcional de profesionales en cada rango etario no es independiente de cada centro. Resultará posteriormente interesante, analizar de qué manera las características etarias de cada centro se relacionan con otras de las variables estudiadas.

Sexo:

Tabla N° 24: Sexo del docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin información	4	1,1	1,1	1,1
	Masculino	51	14,0	14,1	15,2
	Femenino	307	84,6	84,8	100,0
	Total	362	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		363	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

En relación al sexo del docente, la Tabla N° 24 da cuenta un 84,6% corresponde a profesionales de sexo femenino mientras que solo un 14% corresponde a docentes de género masculino.

La correspondiente prueba de Chi-cuadrado presente en la tabla N° 24.1 nos señala que esta proporción de profesionales masculinos versus femeninos se repite, con sus relativas diferencias porcentuales, en los 11 centros estudiados.

Tabla N° 24.1: Chi-cuadrado Colegio y Sexo del profesional

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	7,25	10	0,702
Razón de Semejanza	6,86	10	0,739
Asociación Lineal-by-Lineal	0,02	1	0,897

Fuente: Elaboración propia.

## Dedicación

Tabla N° 25: Dedicación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin información	9	2,5	2,5	2,5
	parcial	35	9,6	9,6	12,1
	plena	63	17,4	17,4	29,5
	exclusiva	256	70,5	70,5	100,0
	Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N° 25 presenta las respuestas de los docentes ante la solicitud de información referida a la dedicación profesional asociada al desempeño docente en el centro educativo. Dado lo anterior, es posible observar cómo un 70,5% de los docentes declara poseer dedicación exclusiva, un 17,4% dedicación plena y un 9,6% dedicación parcial.

Tabla N° 25.1: Chi-cuadrado Colegio y Dedicación del profesional

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	47,6	20	0,000
Razón de Semejanza	45,31	20	0,001
Asociación Lineal-by-Lineal	0,47	1	0,492

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de independencia realizado sobre estas variables nos señala, de acuerdo a la tabla N° 25.1 que existen diferencias significativas entre los centros en relación a los porcentajes de profesionales con dedicación parcial, plena y exclusiva. Nuevamente es necesario considerar estos antecedentes para futuros análisis a la luz de la relevancia que esta variable podría tener en otros indicadores.

#### 4.3.2 Titulación, experiencia docente:

Tabla N° 26: Titulación del docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin información	4	1,1	1,1	1,1
titulado en FP II	19	5,2	5,2	6,3
profesor EGB	135	37,2	37,2	43,5
Licenciado (Enseñanza Media)	201	55,4	55,4	98,9
doctorado	4	1,1	1,1	100,0
Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla n° 26 presenta información relacionada con el tipo de profesional que contestó el cuestionario utilizado. Se aprecia como la mayor cantidad de docentes que responden, corresponde a profesores de enseñanza general básica (37%) y profesores de enseñanza media (55,4%). Lo anterior resulta relevante para el análisis puesto que son ellos el tipo de

profesional con más presencia en los establecimientos a la vez que de quienes más cuestionarios contestados se disponen.

Tabla N° 26.1: Chi-cuadrado Colegio y Titulación del docente

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	83,44	30	0,000
Razón de Semejanza	86,05	30	0,000
Asociación Lineal-by-Lineal	4,84	1	0,028

Fuente: Elaboracion propia.

La tabla n| 26.1 nos señala que existen diferencias significativas en cuanto a la proporción de profesionales con diferentes grados de titulación entre los colegios. De todos modos, y considerando que existen diferencias iniciales en los ciclos escolares que atiende cada centro (por ejemplo existe un establecimiento sin enseñanza media), esta variable deja de ser interesante para efecto de posteriores análisis.

Experiencia docente:

Tabla N° 27: Experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin información	6	1,7	1,7	1,7
1 a 3 años	45	12,4	12,4	14,0
4 a 7 años	56	15,4	15,4	29,5
8 a 12 años	46	12,7	12,7	42,1
13 en adelante	210	57,9	57,9	100,0
Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla n° 27 señala que del total de 363 encuestados, un 57,9% corresponde a profesionales con 13 o más años de experiencia docente, no necesariamente en el mismo centro; un 12,4% a profesionales con 1 a 3 años de experiencia; un 15,4% con experiencia docente entre los 4 y 7 años y un 12,7% con experiencia entre 8 y 12 años.

Junto con ello, la tabla 27.1 nos señala que existen diferencias significativas entre los centros en relación a esta variable.

Tabla N° 27.1: Chi cuadrado Colegio y Experiencia docente

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	45,88	30	0,032
Razón de Semejanza	50,51	30	0,011
Asociación Lineal-by-Linear	0,09	1	0,765

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3.3 Cargo y experiencia en el cargo:

Tabla N° 28: Cargo del docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin información	3	,8	,8	,8
miembro del equipo directivo	26	7,2	7,2	8,0
jefe dpto.	25	6,9	6,9	14,9
Tutor	5	1,4	1,4	16,3
Profesor	304	83,7	83,7	100,0
Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En relación al cargo o función que desempeña cada uno de los profesionales encuestados en el total de centros, la tabla n° 28 señala que el grueso de los encuestados corresponde a profesores o docentes de aula (83,7%), mientras que un 6,9% posee algún tipo de jefatura intermedia del tipo jefatura de departamento o similar y un 7,2 % corresponde a un miembro del equipo directivo (jefatura técnica, dirección académica, inspección general, vicerrectoría de formación u otro cargo equivalente). Nuevamente, esta información resulta importante pues la perspectiva general que primará en relación a los estilos de liderazgo es aquella que emana del equipo docente.

Para esta variable no se estudia la distribución de la variable considerando que responde a una estructura administrativa piramidal común entre los centros.



**Experiencia en el cargo:**

Tabla N° 29: Experiencia en el cargo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin información	17	4,7	4,7	4,7
	un curso escolar	26	7,2	7,2	11,8
	2 a 3 cursos escolares	39	10,7	10,7	22,6
	4 a 6 cursos	67	18,5	18,5	41,0
	más de 6 cursos	214	59,0	59,0	100,0
	Total	363	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla n° 29 describe los años de experiencia en el cargo que actualmente ocupa cada encuestado. En esta se aprecia que un 59% de los encuestados declara poseer más de 6 años escolares completos, un 18,5% entre 4 y 6 años, un 10,7% entre 2 a 3 años y un 7,2% 1 año escolar. Especial atención merece el 4,7% que no contesta esta pregunta; presumiblemente corresponde a un grupo de docentes noveles en cada establecimiento que a la fecha de administración del cuestionario no habían alcanzado a completar un año escolar en el recinto. Con todo esto, las cifras dan cuenta de la relativamente baja rotación del personal docente en estos establecimientos, característica favorable a la hora de contestar el cuestionario pues se han acumulado años de experiencias relacionales con sus directores.

De todos modos, la tabla 29.1 nos señala que esta distribución no es homogénea entre los diferentes centros educativos.

Tabla N° 29.1: Chi-cuadrado Colegio y Experiencia docente

Pruebas Chi-cuadrado.			
Estadístico	Valor	df	Sig. Asint.
Chi-cuadrado de Pearson	46,71	30	0,027
Razón de Semejanza	48,69	30	0,017
Asociación Lineal-by-Lineal	3,26	1	0,071

Tabla: Elaboración propia.

## 4.3.4 Propiedades métricas del instrumento.

## 4.3.4.1 Consistencia interna:

Para efecto de analizar comportamiento del instrumento a nivel de la muestra estudiada, se procedió a estimar la consistencia interna del instrumento a través del cómputo del

coeficiente Alfa de Cronbach, índice que se asocia a la presencia de errores no controlados y la posible variación de resultados en caso de repetirse el proceso bajo las mismas condiciones.

Tabla 30: Confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,973	60

Fuente: Elaboración propia.

La tabla n° 30 presenta el cómputo del coeficientes Alfa de Cronbach cuando se analiza la confiabilidad para el cuestionario en su totalidad (60 ítems). El valor de 0,973 da cuenta del excelente índice de consistencia interna del instrumento. De todos modos, y considerando los constructos y variables teóricas subyacentes en el cuestionario, se computaron los coeficientes de fiabilidad de las siguientes posibles puntuaciones del test, presentándose en la siguiente tabla:

Tabla 30.1 Confiabilidad de las sub escalas.

Factor	Alfa de Cronbach	N de elementos
Carisma personalizador	,972	26
Tolerancia psicológica	,930	7
Inspiración	,795	3
Liderazgo Hacia Arriba	,956	3
Dirección por excepción	,655	3
Dirección por contingencia	,798	3
No Liderazgo	,809	2
Esfuerzo extra	,930	3
Eficacia	,914	4
Satisfacción del profesorado	,472	3
Satisfacción con la dirección	,926	2
Influencia directiva	-	1

En función de los resultados presentados en esta tabla (Tabla 10.1) es posible dar cuenta de los buenos índices de confiabilidad del instrumento para cada una de sus subescalas. Se destaca, de todos modos, la baja magnitud del coeficiente Alfa de Cronbach

para la variable Satisfacción del profesorado, situación que sugiere profundizar en el análisis de lo acontecido pues el valor 0,472 sugiere que la información recogida en estos ítems se encuentra afectada por variables no consideradas en el cuestionario.

#### 4.3.4.2 Validez de constructo:

Para analizar la validez de los constructos teóricos asociados a cada una de las 7 posibles puntuaciones asociadas a los diferentes aspectos que constituyen el liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo además de las variables resultado, se realizó un análisis factorial exploratorio con miras a comprender de qué manera se visualiza el constructo en la población estudiada. Este análisis tiene como una de sus finalidades comprobar que la estructura teórica declarada por el cuestionario se presente en el grupo estudiado.

Primeramente se calcula el coeficiente de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin junto con el test de esfericidad de Bartlett. Este análisis es fundamental para decidir si procede o no realizar el análisis factorial. Los resultados presentes en la tabla N°31 permiten

Tabla N° 31: KMO y test de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,965
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	17550,240
Bartlett	G1	1770
	Sig.	,000

señalar que se cumplen las condiciones para realizar AFC (Análisis Factorial Comprobatorio).

Fuente: Elaboración propia.

Luego se procede al análisis de constructo a través de procedimientos de análisis factorial comprobatorio mediante el método de componentes principales y análisis factorial exploratorio a través del método de máxima verosimilitud.

El análisis factorial comprobatorio da cuenta de la existencia de 10 dimensiones con auto valores mayores a 1, explicando un 68,8% de la varianza. En este sentido se destaca qué cantidad de dimensiones se acerca a las 12 teóricas posibles, 7 de liderazgo y 5 de resultados.

#### 4.3.5 Perfiles generales y según establecimiento:

A continuación se presentan los perfiles asociados al tipo de liderazgo directivo y las variables resultados (Liderazgo transformacional, Liderazgo Transaccional y No liderazgo (dejar hacer) para el total de establecimientos y cada uno de ellos con miras a propiciar un mejor análisis de las similitudes y diferencias. Destacar que para posibilitar una mejor comparación, todas las puntuaciones se han normalizado a una escala de 0 a 100, permitiendo el establecimiento de mejores referentes de comparación y análisis a la luz de las escalas utilizada en el medio nacional. Para los efectos futuros, estos puntajes serán interpretados como porcentajes de logro.

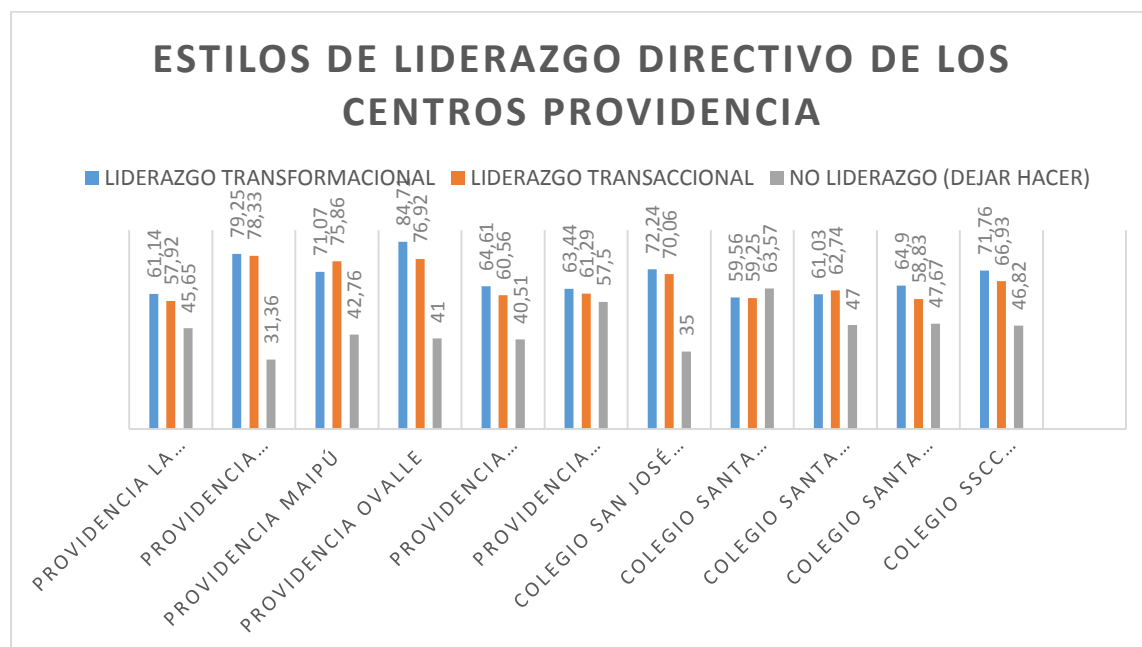


Figura N° 15 Estilos de liderazgo directivo de los centros providencia. Fuente: Elaboración propia.

Paradójicamente podemos decir que el centro que presenta mayor grado de significancia con el liderazgo transformacional, es el que más bajos resultados de aprendizajes de sus estudiantes demuestra.

Así, la Tabla n° 32 señala que en cuanto a tipos de liderazgo, el promedio de las puntuaciones del tipo de liderazgo transformacional y transaccional es de 67,17% y 65,09% mientras que el estilo de liderazgo dejar hacer puntúa un 46,96%. En términos de las variables subyacentes a las escalas de liderazgo es la dirección por excepción la que alcanza un mayor porcentaje de logro (74,19%) mientras que la menos lograda a nivel de los 11 establecimientos es la variable inspiración con un 52,58% de logro. En términos de las

variables asociadas a resultados, el elemento mejor logrado corresponde a la variable eficacia, con un 76,62% mientras que el menos logrado (aunque con alto porcentaje de logro) corresponde a satisfacción del profesorado con 70,37%. Respecto a esto último, recordar la precaución que se debe tener al momento de interpretar los resultados de las variables satisfacción del profesorado e influencia directiva dadas sus propiedades de confiabilidad y validez mencionadas anteriormente.

Tabla 32: Puntuaciones tipos de liderazgo para el total de los establecimientos educativos

	N	Media	Desv. típ.
<b><i>Liderazgo transformacional</i></b>	<b>358</b>	<b>67,1743</b>	<b>16,97638</b>
<b><i>Liderazgo Transaccional</i></b>	<b>362</b>	<b>65,0966</b>	<b>16,11595</b>
<b><i>No Liderazgo (Dejar hacer)</i></b>	<b>359</b>	<b>46,9638</b>	<b>21,94397</b>
Carisma personalizador	363	71,4612	17,59616
Tolerancia psicológica	361	55,7022	21,31003
Inspiración	363	52,5804	20,70397
Liderazgo hacia arriba	358	73,5009	22,26722
Dirección por excepción	362	74,1987	16,39889
Dirección por contingencia	362	55,9944	22,22881
Esfuerzo extra	362	73,4254	22,65510
Eficacia	362	76,6252	17,58125
Satisfacción del profesorado	357	70,3736	13,01513
Satisfacción con la dirección	361	71,2742	21,53897
Influencia directiva	355	76,4507	24,65169

Fuente: Elaboración propia.

Con miras a mejorar la identificación del perfil global asociado al liderazgo del centro educativo, se presenta el siguiente gráfico con el cual será posible comparar el perfil de cada centro de manera individual. Se ha diferenciado, mediante el uso de colores, los resultados generales de las dimensiones subyacentes.

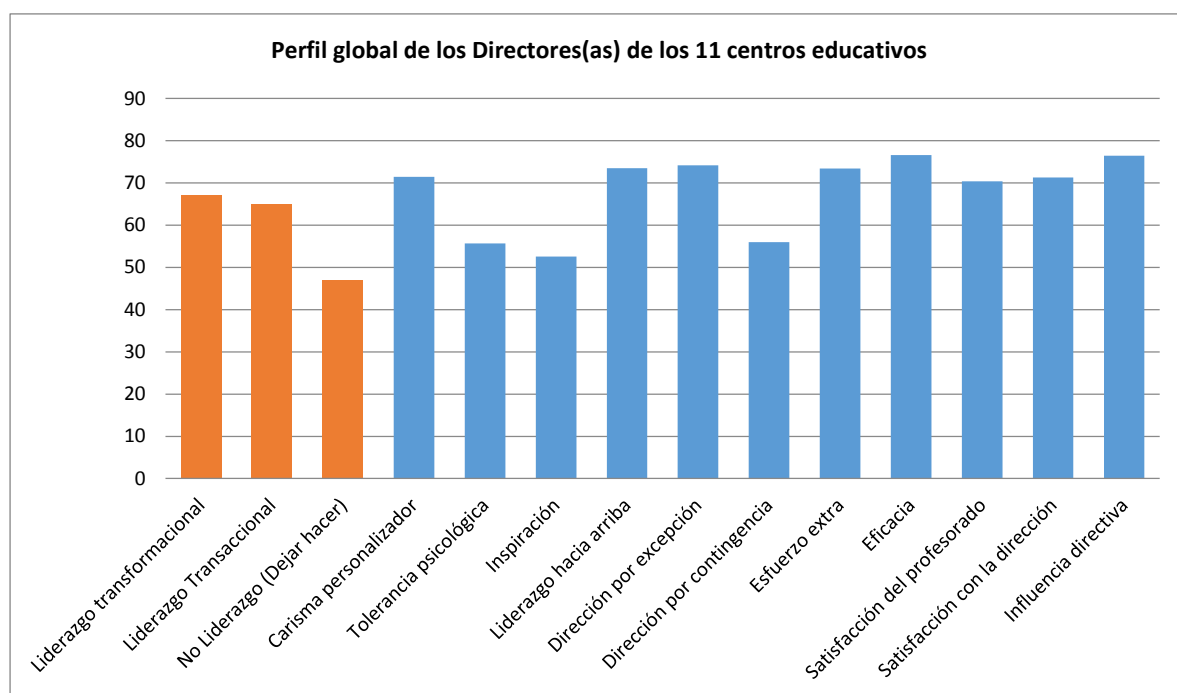


Figura N° 16: Perfil global de los Directores de los 11 centros educativos Fuente: Creación propia.

Las Tabla N° 33 presenta los perfiles de liderazgo y de resultados para cada uno de los once establecimientos educativos.

Tabla N° 33: Puntuaciones tipos de liderazgo para los 11 establecimientos educativos.

Establecimiento	Liderazgo y dimensiones													
	Liderazgo transformacional	Liderazgo Transaccional	No Liderazgo (Dejar hacer)	Carisma personalizador	Tolerancia psicológica	Inspiración	Liderazgo hacia arriba	Dirección por excepción	Dirección por contingencia	Esfuerzo extra	Eficacia	Satisfacción del profesorado	Satisfacción con la dirección	Influencia directiva
Providencia La Serena	61,14	57,92	45,65	64,71	51,67	42,64	70,83	68,89	46,95	66,67	69,17	70,56	62,92	73,33
Providencia Linares	79,25	78,33	31,36	86,89	56,62	63,33	81,82	81,52	75,15	90,91	90,68	75	87,27	82,86
Providencia Maipú	71,07	75,86	42,76	74,27	62,86	55,63	77,93	74,02	77,70	77,70	78,85	72,18	73,79	82,76
Providencia Ovalle	84,71	76,92	41,00	88,41	76,71	72,00	84,00	85,67	68,17	89,67	91,5	75,44	94	84,21
Providencia Temuco	64,61	60,56	40,51	70,56	45,57	54,87	67,18	72,99	48,12	72,31	80,64	68,2	68,21	80
Providencia Concepción	63,44	61,29	57,50	67,02	51,36	52,27	71,82	70,45	52,12	66,67	69,89	67,35	63,18	73,64
San José	72,24	70,06	35,00	76,37	56,26	54,87	91,03	78,33	61,80	79,74	84,04	77,69	73,46	90,77
Santa Clara	59,56	59,25	63,57	63,17	49,25	42,22	69,68	70,00	48,49	63,17	69,4	65,75	62,93	65,64
Santa Rosa	61,03	62,74	47,00	65,49	50,17	48,73	63,09	71,90	53,57	68,89	70,6	66,03	66,43	68,57
Santa Teresita	64,90	58,83	47,67	69,22	52,09	49,11	73,11	72,78	44,89	64,89	71,17	73,1	69	72,41
SSCC	71,76	66,93	46,82	75,27	69,94	54,59	73,66	77,88	55,99	82,12	80,61	71,78	79,32	78,6

Fuente: Elaboración propia.

Considerando la gran cantidad de información obtenida, y con miras a encontrar en los datos información relevante escondida a simple vista, se ha regenerado la tabla anterior mediante el uso de una escala de colores asociada a la posición de cada valor dentro del grupo. Así, mejores resultados serán representados en la gama de los verdes mientras que peores resultados dentro de cada liderazgo o dimensión serán representados por rojos más intensos. El formato mencionado puede apreciarse en la tabla N° 33.1

Tabla N° 33.1 Puntuaciones de tipo de liderazgo para los 11 establecimientos educativos-color.

Establecimiento	Liderazgo y dimensiones													
	Liderazgo transformacional	Liderazgo Transaccional	No Liderazgo (Dejar hacer)	Carisma personalizador	Tolerancia psicológica	Inspiración	Liderazgo hacia arriba	Dirección por excepción	Dirección por contingencia	Esfuerzo extra	Eficacia	Satisfacción del profesorado	Satisfacción con la dirección	Influencia directiva
Providencia La Serena	61,14	57,92	45,65	64,71	51,67	42,64	70,83	68,89	46,95	66,67	69,17	70,56	62,92	73,33
Providencia Linares	79,25	78,33	31,36	86,89	56,62	63,33	81,82	81,52	75,15	90,91	90,68	75	87,27	82,86
Providencia Maipú	71,07	75,86	42,76	74,27	62,86	55,63	77,93	74,02	77,70	77,70	78,85	72,18	73,79	82,76
Providencia Ovalle	84,71	76,92	41,00	88,41	76,71	72,00	84,00	85,67	68,17	89,67	91,5	75,44	94	84,21
Providencia Temuco	64,61	60,56	40,51	70,56	45,57	54,87	67,18	72,99	48,12	72,31	80,64	68,2	68,21	80
Providencia Concepción	63,44	61,29	57,50	67,02	51,36	52,27	71,82	70,45	52,12	66,67	69,89	67,35	63,18	73,64
San José	72,24	70,06	35,00	76,37	56,26	54,87	91,03	78,33	61,80	79,74	84,04	77,69	73,46	90,77
Santa Clara	59,56	59,25	63,57	63,17	49,25	42,22	69,68	70,00	48,49	63,17	69,4	65,75	62,93	65,64
Santa Rosa	61,03	62,74	47,00	65,49	50,17	48,73	63,09	71,90	53,57	68,89	70,6	66,03	66,43	68,57
Santa Teresita	64,90	58,83	47,67	69,22	52,09	49,11	73,11	72,78	44,89	64,89	71,17	73,1	69	72,41
SSCC	71,76	66,93	46,82	75,27	69,94	54,59	73,66	77,88	55,99	82,12	80,61	71,78	79,32	78,6

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior, la exploración visual permite apreciar que existen tres establecimientos que acumulan la mayor cantidad de puntuaciones positivas, para cada una de las variables estudiadas (Providencia Linares, Providencia Maipú y Providencia Ovalle) a la vez que son los colegios Providencia la Serena, Santa Clara y Santa Rosa los únicos que no presentan resultados en la gama de los verdes.

Luego, y con miras a conocer si estas diferencias entre establecimientos resultan significativas se realiza un análisis de la varianza (ANOVA) para cada una de las medias obtenidas en los 11 establecimientos.

Esta información se encuentra presentada en la tabla n° 34

Tabla N° 34: Anova

	<i>F</i>	<i>Sign.</i>
<i>Liderazgo transformacional</i>	6,97	0,000
<i>Liderazgo Transaccional</i>	7,4	0,000
<i>No Liderazgo (Dejar hacer)</i>	6,88	0,000
<i>Carisma personalizador</i>	7,19	0,000
<i>Tolerancia psicológica</i>	7,19	0,000
<i>Inspiración</i>	4,84	0,000
<i>Liderazgo hacia arriba</i>	4,22	0,000
<i>Dirección por excepción</i>	2,82	0,002
<i>Dirección por contingencia</i>	9,16	0,000
<i>Esfuerzo extra</i>	6,12	0,000
<i>Eficacia</i>	7,49	0,000
<i>Satisfacción del profesorado</i>	3,12	0,001
<i>Satisfacción con la dirección</i>	7,06	0,000
<i>Influencia directiva</i>	3,03	0,001

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al coeficiente F de Fisher y su significación estadística asociada, es posible señalar que existen diferencias significativas en los valores medios medidos para cada uno de los tipos de liderazgo y sus dimensiones subyacentes, es decir, existen diferencias significativas entre los establecimientos educativos en los estilos de liderazgo medidos a través del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo.

De manera similar, y con miras a analizar en mayor detalle la información recogida en los cuestionarios, se calcula la media de las puntuaciones obtenida para el total y cada uno de los establecimientos educativos en cada uno de los 60 indicadores medidos. Con miras a facilitar la identificación de patrones y relaciones en grandes cantidades de datos, se optó también por representar las magnitudes de estos valores en función de una escala de colores, con rojos más intensos para las puntuaciones más bajas hasta verdes oscuros para las más altas. Estos indicadores de medias según colegio los presentamos en la tabla N° 35 en anexo N° 4.

A grandes rasgos, la tabla n° 35 nos presenta dos fenómenos. El primero se relaciona con la tendencia observada de que ciertos colegios presentan consistentemente los valores medios más altos en la mayoría de los indicadores (Colegio Providencia Linares y Colegio Providencia Ovalle) a la vez que otros establecimientos los más bajos (Santa Clara y Santa Rosa). El segundo fenómeno se relaciona con que transversalmente a los 11 establecimientos estudiados, existen indicadores que obtienen las más altas y bajas puntuaciones, respectivamente. En este sentido es necesario analizar con cuidado cada uno de los indicadores pues en algunos, una baja puntuación podría estar asociada a un comportamiento esperado o deseable por parte de un director de escuela. Este es el caso, por ejemplo, de los



indicadores 29 y 30, *es probable que esté ausente cuando se le necesita y es difícil encontrarlo en momentos de crisis*. Sin embargo, existen otros indicadores, como los indicadores 27 y 58 (*si ella no estuviera cerca no hubiera podido conseguir lo que he conseguido y si su director se trasladara a otro centro y le pudiese llevar con usted, ¿con qué seguridad cree Ud. lo haría?*) obtienen bajas puntuaciones de manera transversal a los colegios.

Del mismo modo, existen indicadores como el 23 y el 60 (*cuenta con mi respeto y con qué frecuencia cree Ud. realiza su trabajo de acuerdo a las directrices marcadas por su director*) que obtienen altas puntuaciones en todos los centros.

Luego, y en términos generales, el primer fenómeno viene a entregar mayores antecedentes a los extraídos de las tablas 33 y 33.1 mientras que el segundo fenómeno obliga a analizar el grado de concordancia entre los establecimientos en cuanto a la puntuación de estos indicadores.

Para esto, se asignó para cada indicador en cada uno de los establecimientos estudiados, la posición relativa del mismo asociada a la magnitud de la media obtenida. En otras palabras, se ordenaron dentro de cada establecimiento los indicadores desde aquel que obtuvo la menor puntuación hasta aquel que obtuvo la mayor puntuación. Lo anterior se realizó con independencia de la connotación positiva o negativa asociada al valor obtenido y su indicador respectivo.

La tabla n° 36 de ranking para cada indicador según colegio, es la resultante de este proceso que presentamos en anexo N° 5

La ordenación de la puntuación de los valores medios para cada indicador dentro de un colegio y su correspondiente asignación de colores, permite pensar que existen algunas características directivas o docentes que son transversales a los establecimientos estudiados. A modo de ejemplo, no resulta adecuado pensar que el indicador 53 (*que grado de eficacia tiene su director a la hora de representarlo ante una autoridad superior*) sea uno de los indicadores mejor logrados para todos los colegios mientras que el indicador n° 43 (*hace que me ría de mí mismo cuando tomo la cosas demasiado serio*) resulta, consistentemente para todos los colegios y más allá de la magnitud de la media obtenida, uno de los peores logrados.

Para someter a prueba la hipótesis de que existe concordancia entre los establecimientos en cuanto a la jerarquización de las puntuaciones obtenidas por cada indicador, se calculó para esta matriz de datos (tabla n° 21) el coeficiente de concordancia de Kendall (W) con sus correspondientes estadísticos de significación asociados.

Así, el cálculo del indicador presentado en la tabla n° 21 nos señala que existe un alto nivel de concordancia entre los docentes de los establecimientos en cuanto a señalar cuáles son los indicadores mejor y peor logrados (en términos cuantitativos y no cualitativos dada algunas puntuaciones inversas), coeficiente que puede explicarse como un 76% de concordancia, y que este acuerdo resulta significativo.

Destacamos que para llevar a cabo este procedimiento se realizó una transformación de variables donde la media de cada indicador se sustituyó por su posición relativa en relación a las medias obtenidas por los otros indicadores dentro de cada establecimiento.

Tabla n° 37: Coeficiente de concordancia de Kendall

W de Kendall	0,76
Chi-cuadrado	486,63
Sign. Asint.	0,000

Así, la jerarquización media dada a los indicadores por la totalidad de los establecimientos la mostramos en el anexo N° 6 correspondiente a la tabla N° 38.

La tabla N° 38 presenta los 60 indicadores del cuestionario ordenados desde el menor puntuado hasta al mayor puntuado. En este sentido recordar que el análisis se realizó con miras a analizar el grado de correspondencia entre los establecimientos considerando solamente las puntuaciones, y no en relación a lo cualitativo de cada indicador. Así, el análisis de esta tabla debe considerar si la posición de cada indicador en relación a otros se condice con el perfil definido o esperado por cada establecimiento para su director. A modo de ejemplo, que el indicador n° 5 (*I5: me anima a solucionar problemas; a generar ideas nuevas*) se encuentre en un rango medio de posición cercano al 44 (43,91°) adquiere relevancia cuando se le compara, por ejemplo, con el indicador n° 7 (*I7: en general, tiende su director a apoyarlo a llevar a cabo cambios poco importantes que usted quiere hacer en su trabajo*) que se encuentra en un rango medio de posición cercano al 30°. Un posible análisis cualitativo de esta relación podría darnos luces a que la participación o colaboración del

director con su cuerpo docente se expresa en la solución de problemas imprevistos o promoción de ideas que requieran una pronta implementación antes que en un acompañamiento continuo en todos aquellos problemas e innovaciones del diario quehacer docente.

#### 4.3.5.1 Correlaciones:

La tabla N° 39 presenta las correlaciones obtenidas al analizar las variables resultado asociadas a los 3 perfiles de liderazgos emanados del cuestionario cuando se analiza la totalidad de las respuestas obtenidas a nivel individual.

**Tabla N° 39: Correlaciones entre los estilos de Liderazgo**

		Liderazgo transformacional	Liderazgo Transaccional	No Liderazgo (Dejar hacer)
Liderazgo transformacional	Correlación de Pearson	1	,737**	-,493**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	358	358	356
Liderazgo Transaccional	Correlación de Pearson	,737**	1	-,342**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	358	362	358
No Liderazgo (Dejar hacer)	Correlación de Pearson	-,493**	-,342**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	356	358	359

Fuente: Elaboración propia.

Junto con ello, la tabla N° 40 presenta información relacionada con las correlaciones presentes entre las variables resultado cuando estas se analizan considerando las medias obtenidas por cada establecimiento.

Tabla N° 40: Correlaciones entre los estilos de Liderazgo a nivel establecimiento

		<b>LTFORM</b>	<b>LTSACC</b>	<b>NOLID</b>
<b>LTFORM</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	1,00	,90	-,66
	<b>Sign. (2-colas)</b>		,000	,027
	<b>N</b>	11	11	11
<b>LTSACC</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	,90	1,00	-,65
	<b>Sign. (2-colas)</b>	,000		,031
	<b>N</b>	11	11	11
<b>NOLID</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	-,66	-,65	1,00
	<b>Sign. (2-colas)</b>	,027	,031	
	<b>N</b>	11	11	11

Fuente: Elaboración propia.

El análisis conjunto de las tablas 39 y 40 nos da cuenta de la existencia de relaciones lineales directas e inversas, todas significativas, entre los tres estilos o perfiles de liderazgo medidos.

Así, existen relaciones lineales fuertes, directas y significativas entre los estilos de Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional, mientras que inversas y significativas entre el Liderazgo Transformacional y Transaccional en relación al No Liderazgo.

#### 4.3.6 Estilos de Liderazgo y rendimiento

Otra de las interrogantes de este estudio era analizar las relaciones existentes entre los estilos de liderazgo y las puntuaciones obtenidas por diferentes cohortes de cada establecimiento en dos pruebas nacionales de larga data en el país; SIMCE y PSU.

Para estos efectos se tabularon las puntuaciones obtenidas por cada director en relación a los estilos de liderazgo emanados desde los cuestionarios y las puntuaciones obtenidas por cada establecimiento en las mediciones SIMCE 4° básico (Lenguaje y Matemática) y PSU (puntaje ponderado entre lenguaje y matemática) años 2013 y 2014.

Una vez realizado lo anterior, se procedió al cálculo de las correlaciones entre los perfiles de liderazgo y las puntuaciones obtenidas en estas pruebas, presentándose sus resultados en la siguiente tabla (tabla n° 41)

Tabla N° 41: Correlaciones entre estilos de liderazgo y pruebas SIMCE y PSU 2013-2014

		LTFORM	LTSACC	NOLID
LEN2013	Correlación de Pearson	0,11	0,22	0,32
	Sign. (2-colas)	0,773	0,562	0,4
	N	9	9	9
MAT2013	Correlación de Pearson	0,29	0,37	0,14
	Sign. (2-colas)	0,453	0,328	0,723
	N	9	9	9
LEN2014	Correlación de Pearson	-0,25	-0,04	0,19
	Sign. (2-colas)	0,519	0,913	0,615
	N	9	9	9
MAT2014	Correlación de Pearson	0,14	0,28	-0,03
	Sign. (2-colas)	0,711	0,467	0,938
	N	9	9	9
PSU2013	Correlación de Pearson	-0,26	-0,16	0,31
	Sign. (2-colas)	0,471	0,662	0,387
	N	10	10	10
PSU2014	Correlación de Pearson	-0,14	-0,06	0,19
	Sign. (2-colas)	0,703	0,865	0,6
	N	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla N° 41, no es posible apreciar ninguna correlación significativa entre los estilos de liderazgo (LTFORM, LTSACC, NOLID) y las puntuaciones SIMCE (LEN2013, MAT2013, LEN2014, MAT2014) y PSU (PSU2013 y PSU2014) de Lenguaje y Matemática.

De manera análoga a lo realizado con la ordenación de los indicadores para cada establecimiento, se consideró necesario analizar las correlaciones entre estas variables cuando se jerarquizan en relación a la posición que ocupan dentro del grupo. Lo anterior se sustenta en que de acuerdo a referentes normalizados, los puntajes SIMCE y PSU no entregan directamente un puntaje asociado al desempeño referido a estándares de cada cohorte, sino que una referencia posicional en relación a otros establecimientos similares. Así, cabe preguntarse si es posible asumir que entre los estilos de Liderazgo y las puntuaciones SIMCE y PSU existe, de por sé, una relación de linealidad.

Luego, se calcularon estas correlaciones considerando como indicador de las fuerzas el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla N° 42: Correlaciones (Spearman) entre estilos de liderazgo y pruebas SIMCE y PSU  
2013-2014

		Liderazgo transformacional	Liderazgo transaccional	No liderazgo
LEN2013	Correlación de Spearman	-,008	,285	,176
	Sign. (2-colas)	,983	,458	,651
	N	9	9	9
MAT2013	Correlación de Spearman	,059	,385	,117
	Sign. (2-colas)	,881	,306	,764
	N	9	9	9
LEN2014	Correlación de Spearman	-,450	-,050	,017
	Sign. (2-colas)	,224	,898	,966
	N	9	9	9
MAT2014	Correlación de Spearman	,100	,433	-,233
	Sign. (2-colas)	,798	,244	,546
	N	9	9	9
PSU2013	Correlación de Spearman	-,297	,042	,358
	Sign. (2-colas)	,405	,907	,310
	N	10	10	10
PSU2014	Correlación de Spearman	-,103	,188	,273
	Sign. (2-colas)	,777	,603	,446
	N	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

Luego, y analizando conjuntamente las tablas n° 41 y n° 42, es posible señalar que no se aprecia ninguna correlación significativa entre las variables estudiadas bajo ninguno de los dos enfoques utilizados.

## Capítulo quinto:

### CONCLUSIONES.

En este capítulo nos referiremos a los desenlaces que logramos sacar de este estudio. Los cuestionarios aplicados para la investigación tienen un gran alcance en variables a trabajar, pero no fue posible abarcar todo lo que se hubiera deseado, puesto que fue necesario conciliar la investigación con el ejercicio directivo en uno de los centros como se dijo anteriormente, por parte de la investigadora. Además surgió la dificultad de que la autora de esta tesis, como miembro de una comunidad religiosa, durante el proceso de desarrollo de esta, fue trasladada por sus superiores mayores, de comunidad y de ciudad para hacerse cargo de un nuevo centro educativo con grandes dificultades de organización y trabajo pedagógico, lo que originó una ralentización del trabajo e incluso pérdida de material durante el cambio. Por lo tanto, todo aquello que aquí no abordamos queda abierto a las siguientes etapas de este estudio que no ha concluido y que tiene la intención de ser tratado al interior de estos centros educativos en conjunto con el Consejo Provincial de la Congregación Hermanas de la Providencia, los Equipos Directivos de cada colegio y el personal laico y religioso que en ellos trabajan.

- De acuerdo a los resultados, podemos decir que los directivos Providencia cuentan con un gran número de presencia femenina, ellas son mayoría en relación a los hombres. Así también lo corrobora el estudio realizado por Weinstein, Muñoz et al 2012 cuando plantean en su primera afirmación que “los directores de escuelas y liceos son de edad avanzada y mayoritariamente mujeres”. Podemos notar la diferencia en otros estudios realizados (Pereda, Poblete y García, 2008) en donde los cargos directivos son ocupados mayoritariamente por hombres en su estudio realizado en Bizkaia, especialmente los cargos de directores. Las mujeres acceden mayoritariamente a los niveles inferiores de los directivos.
- En concordancia con la investigación realizada y de acuerdo al Proyecto REMOANDI y al cuestionario multifactorial de Bass, podemos concluir que los centros Providencia, por su marcada espiritualidad y carisma de estar siempre atentos a las necesidades de los demás, cuentan con directivos en ejercicio de su cargo con una notoria motivación para “prestar un servicio” a la institución. Si lo asociamos a

alguno de los estilos de liderazgo, podríamos decir, específicamente en este caso, que se acerca al estilo transformacional que anima a ir más allá de los propios intereses, más bien pensando en las necesidades del otro. Con esta fundamentación, podemos corroborar la hipótesis N° 10 que dice que el liderazgo transformacional es el que más se usa en los centros providencia.

- Es muy importante considerar desde el Proyecto REMOANDI, que tres de las motivaciones que más animaban a los directivos a aceptar el cargo se referían, una tanto al hecho de llevar a cabo un proyecto pedagógico, la otra al anhelo de innovar en el centro como también al convencimiento de llevar bien el cargo, lo que nos permite pensar y concluir que los directivos tienen un fuerte grado de compromiso frente al proyecto educativo del centro. El afán de mejora y el compromiso con los aprendizajes de los estudiantes.
- Podemos concluir también que aquellos directivos que se manifestaron altamente motivados inicialmente para aceptar el cargo en sus equipos directivos, mantienen su motivación o mejor aún, algunos han aumentado el grado de ésta mientras permanecen ejerciendo el cargo, lo que nos permite confirmar la hipótesis N°2.
- Concluimos además, que los estilos de liderazgo por los que más apuestan en sus consideraciones, en forma general los directivos, son el transformacional y el transaccional y el menos considerado por las mujeres es el laissez faire. Así lo deducimos de REMOANDI y también del cuestionario Multifactorial de Bass
- Aun pensando que podría haber habido una diferencia; podemos concluir que la avanzada edad de la mayoría de los directivos no se relaciona con las consideraciones del liderazgo tanto transaccional como transformacional o laissez faire, que tienen en el desempeño de su cargo. No encontramos relación importante entre estas variables desde el Proyecto REMOANDI, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis N° 6 que dice que los directivos con mayor edad manifiestan menos motivación para el ejercicio del cargo en relación a los más jóvenes.
- Se puede concluir también que es muy importante para los directivos al tomar la decisión de asumir el cargo, tener un respaldo familiar. Así lo demostraron los estadísticos de REMOANDI; aquellos directivos casados o que viven en unión de hecho estaban más motivados para formar parte de los equipos directivos.



- El estilo de liderazgo transformacional, mirado desde la aplicación del cuestionario REMOANDI, considera significativamente su formación para el desempeño del cargo; quizás esto permita que también haya una relación con algunos resultados positivos ante los rendimientos de los estudiantes. Lo que no ocurre, ante los resultados, con los otros dos estilos de liderazgo basados en las consideraciones de Bass.
- Ante el liderazgo *laissez faire* o no liderazgo desde el proyecto REMOANDI, concluimos que este guarda una significativa relación con los años que el directivo lleva en el cargo.
- Se puede concluir también, desde REMOANDI, que existe una relación significativa entre los rendimientos de los estudiantes medidos por la prueba SIMCE y los directivos que consideran mejor el estilo de liderazgo transformacional, concordamos con otros autores al decir que esto puede ocurrir “a nivel de las escuelas primarias” (Leithwood, 2004, p. 242) porque precisamente el SIMCE mide mayoritariamente en Chile a la enseñanza básica.
- Muy sorprendente es descubrir que los estilos de liderazgo, en su mayoría, no guardan relación significativa con los resultados de los estudiantes medidos por la prueba SIMCE, sólo el transformacional dio una pequeña muestra desde el Proyecto REMOANDI. Se confirma la postura de algunos autores que dicen que la relación directa la guardan los docentes y no los directivos pues los aprendizajes se generan en el aula (Barber y Mourshed, 2008).
- Al igual que las conclusiones anteriores, podemos decir desde los resultados del cuestionario multifactorial de Bass, que los estilos de liderazgo no se relacionan directamente con los resultados de los estudiantes en la prueba de selección universitaria PSU. Concordamos con Witziers, Bosker y Krüger (2003) que en su estudio manifiestan una mínima relación entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes, incluso, podría darse una nula correlación. Así también lo confirma Leithwood (2004) al tomar las conclusiones de Hallinger (2003) “...relativamente pocos estudios encuentran una relación entre la implicación del director en la enseñanza del aula, la eficacia docente y el rendimiento del alumnado” (Leithwood, 2004: 242). Entonces se comprueba la hipótesis N° 8 al afirmar que los estilos de

liderazgo directivo no se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes, al menos en forma directa.

- Se corrobora una vez más que los resultados de los estudiantes se relacionan directamente con los docentes porque es en la sala de clases donde se forjan los aprendizajes, por lo tanto la relación con los directivos es a través de la animación, motivación, perfeccionamiento que éstos den a sus docentes. Ya sabemos que los directivos son los segundos más influyentes después de los profesores (Barber y Mourshed, 2008; Lepeley, 2009) y que la calidad de los aprendizajes dice directa relación con la formación y calidad docente (McKinsey y Co., 2007). Así también lo afirman Marfán et al (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE, 2012) al expresar que esta influencia operaría en forma indirecta ya que ocurre a través del efecto que los directores pueden tener sobre el trabajo que llevan a cabo los docentes.
- Fue muy sorprendente darnos cuenta que en el centro educativo con mayor logro de liderazgo transformacional, de acuerdo al cuestionario multifactorial de Bass, se gestan los más bajos resultados de aprendizaje en rendimiento de la prueba de selección universitaria PSU. Así, entonces, nuevamente concluimos que no se relacionan directamente los estilos de liderazgo con los resultados de los estudiantes de los centros providencia; que existen probablemente otras variables que no permiten esta correlación, como por ejemplo la situación socio económica de las alumnas y sus familias como también el nivel educativo que tienen. Además podemos decir que estos centros son de enseñanza técnico profesional que no priorizan tanto los resultados académicos de sus alumnas como los aprendizajes técnicos profesionales para el ejercicio futuro de sus especialidades, como factor decisivo. En esta conclusión concordamos con los autores chilenos Majluf y Hurtado (2008) cuando aseguran que el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias, es un factor condicionante del resultados de los aprendizajes de los mismos y que se hace prioritario superar si queremos un país más justo (Horn y Marfán, 2010).
- Podemos decir también que la hipótesis N° 9 se contrapone a los resultados de la encuesta multifactorial de Bass, pues ésta resuelve que quienes mantienen un liderazgo transaccional son los laicos varones y no las mujeres, lo que nos lleva a

rechazar esta hipótesis que manifiesta que el estilo de liderazgo transaccional se relaciona más directamente con las directivas religiosas que con los directivos laicos.

- Así mismo, podemos concluir que la hipótesis N° 1 es opuesta a los resultados de las encuestas porque los aprendizajes de los estudiantes no se relacionan con el tipo de liderazgo directivo de los centros, por lo tanto la rechazamos.
- Obtenemos un resultado que nos expresa que el colectivo femenino tiende más al liderazgo transformacional a diferencia del colectivo masculino que definitivamente tiende al liderazgo transaccional, entonces rechazamos la hipótesis N°7 que dice que los estilos de liderazgo son independientes del género de los directivos.
- Coincidimos con Weinstein et al., 2012 que los directivos en Chile son de avanzada edad en su mayoría, así también lo demuestran las pruebas realizadas en los centros providencia cuyas edades, están por sobre los cincuenta años. Pero que además, son de muy larga trayectoria, especialmente algunas religiosas; por lo que concluimos que con una muestra etaria como esta, se dificultan los cambios en los centros para avanzar a nuevos estilos de liderazgo que impulsen desde otra realidad a la mejora educativa. Así también concluyen Fernández, Guazzini y Rivera (2012) en el estudio realizado en centros chilenos, tanto de nivel municipal como particular subvencionado por el Estado. Con esta conclusión no concordamos con estudios de la OCDE al afirmar que efectivamente los países tienen directores de edad avanzada o sobre cincuenta años, salvo Chile, Eslovenia y Portugal (Pont, 2010).
- Notando la avanzada edad de la mayoría de los directivos, se hace urgente una preparación de nuevos directivos que a corto plazo deberían asumir dichos cargos. Esta conclusión se plantea además como un desafío frente a la toma de decisiones que debe asumir la congregación de las Hermanas de la Providencia en Chile, en miras a una renovación en la dirección de los centros que por tantos años viene administrando. Sobre todo porque se aproxima una significativa merma de experiencia que es importante salvaguardar, a la vez que se abre la posibilidad de acoger nuevos directivos con preparación académica acorde a los tiempos y nuevas competencias para el ejercicio de sus funciones (Pont, 2010).

- Concluimos también que el liderazgo escolar de los centros educativos providencia puede ayudar a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en la medida en que motive y perfeccione a sus profesores, propicie un clima escolar apropiado y colaborativo entre los docentes y comunidad educativa, pero principalmente entre los directivos de los diferentes centros educativos, creando redes de apoyo y colaboración (Leithwood, Day, Sammons y Harris, 2006). Si se llega a producir este ambiente sano y colaborativo, pensamos que habrá también más equidad en los aprendizajes de todos los niños, niñas y jóvenes, sin distinción.

Sabemos que estas conclusiones no nos dan un trabajo acabado de la investigación realizada por la autora, sino más bien, es el inicio de una propuesta de cambio y mejora de los centros providencia desde la realidad recogida en este estudio, por lo que queda abierta la investigación a nuevas inspiraciones que animen a un mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes desde una propuesta de liderazgo educativo que abra caminos de gobernanza y empoderamiento de funciones que permitan logros educativos sostenibles en el tiempo. Tomamos palabras del Papa Francisco para motivarnos al cambio y la mejora:

Al mismo tiempo que les agradezco la noble tarea que realizan cada día educando a niños y jóvenes, quiero decirles que no teman a lo nuevo. La educación está dirigida a una generación que está cambiando y, por lo tanto, los educadores, y también los sistemas educativos, están llamados a cambiar en el sentido de poder comunicarse amorosamente a los niños y jóvenes, con sus realidades concretas (Ojeda y Ramírez, 2015).

Finalmente creemos que sería importante tener en cuenta las siguientes reflexiones en los centros educativos providencia de Chile:

- Que a través del liderazgo directivo podemos lograr efectivamente que los estudiantes consigan aprendizajes de calidad en un contexto de equidad para dar respuesta a las inquietudes de la Iglesia universal, de la Iglesia chilena, del ministerio de Educación de Chile, de la Congregación Hermanas de la Providencia, pero principalmente a los requerimientos de cada una y cada uno de los estudiantes de los once colegios. Esto lo podemos alcanzar en la medida en que coloquemos como función principal de los directivos y docentes, la mejora de los aprendizajes desde un liderazgo educativo más centrado en lo académico e instruccional, transformacional, compartido, distribuido y menos autoritario y vertical.

El Congreso Mundial de Educación Católica realizado entre el 18 y 21 de noviembre de 2015 en Roma, deja especial claridad en la importancia de la unidad entre los colegios y el Proyecto Educativo Institucional para hacer más potente y formadora la educación católica, es decir, lograr una colaboración eficiente y eficaz entre los once centros providencia desde una visión y misión esperanzadora y llena de pasión por la educación. Es más, apunta hacia una unidad en colaboración con todos los centros católicos, crear una especie de interdependencia entre las instituciones para sentirse responsables del conjunto y no de una escuela o centro en particular consiguiendo una relación viva y fructífera con el entorno. Así se logrará tener conciencia de la gran responsabilidad de formar y desarrollar personas hoy para el mañana haciendo realidad el lema de dicho congreso: “Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva”

- Que hagamos conciencia de la influencia en los aprendizajes de los estudiantes, porque también interviene en el clima escolar, la continua permuta de hermanas de un centro a otro, dejando muchas veces mutilado el trabajo iniciado con los equipos directivos y académicos. Del mismo modo lo afirma Bellei et al., (2014, p. 24) al decir que los “cambios en el liderazgo de la escuela” es uno de los factores que podrían afectar en la consecución de aprendizajes de calidad, coincidiendo con Eyzaguirre y Fontaine que aunque rescatan el rol pedagógico de los líderes, “se entrega alta valoración a la continuidad y sistematicidad del trabajo del director” (Horn y Marfán, 2010, p. 92). No obstante, se hace primordial una reflexión sobre liderazgos mal ejercidos (Weinstein, 2009) que podrían tener incluso, “efectos contraproducentes sobre el funcionamiento de los establecimientos escolares” (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE, 2012, p. 10).
- Creemos además que se hace inminente la preparación e interés del Consejo Provincial como entidad sostenedora de algunos de los once centros y de los directorios de las diferentes Fundaciones Educativas que han asumido el rol de sostenedoras de los otros centros Providencia, esto porque si bien es cierto que los equipos directivos son los responsables de la animación y mejoramiento de las prácticas docentes para lograr aprendizajes de calidad, nos nace la pregunta de ¿Quién o quiénes animan a los equipos directivos para esta tarea? Coincidimos con Anderson (2010) en su investigación “Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela”, alguien debe hacerse cargo de esta motivación hacia el mejoramiento del

liderazgo directivo en perspectivas de distribución y/o gobernanza. Así entonces, podemos decir que el liderazgo distribuido entendido como una “integración de atribuciones y acciones de distintas personas...en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes” (Anderson, 2010: 50) se hace imprescindible en estos tiempos donde la colaboración es clave para alcanzar resultados y/o aprendizajes de calidad sustentable.

- Que es de suma urgencia perfeccionar y mejorar los actuales equipos directivos y sus funciones para hacerlos sostenibles en el tiempo. Una de las Orientaciones Capitulares de las Hermanas de la Providencia para los años 2012-2017 surgidas desde el Capítulo General del año 2012 en Montreal, Canadá, dice: “Explorar las estructuras de la Congregación que nos liberen para abrirnos y responder a lo nuevo y a las necesidades emergentes”. Afirmandonos en esta orientación, creemos vital una renovación en dichos equipos y una retro alimentación para quienes lo requieran, pensando en que la sociedad de hoy nos exige resultados y aprendizajes de calidad para los y las estudiantes en este mundo en continua evolución. Esta postura concuerda con Carlson (2000) que afirma que lo que más incide en la calidad de los centros educativos, es la presencia de “un director de primera línea” (Horn y Marfán, 2010: 90) que cuente con un equipo docente estable, motivado y capacitado para que verdaderamente produzca “diferencias significativas en el desempeño de los alumnos” (Horn y Marfán, 2010, p. 91). Esta realidad nos permite coincidir con Bolívar (2010) al asegurarnos que la mejora en la educación, entre otros factores, pasa por el cambio en el modelo de la dirección escolar.
- Que en vistas a un mejoramiento de la misión educativa, podamos hacer vida también la tercera orientación surgida de este Capítulo General 2012 “Asumir la formación para la misión a la luz de las realidades de nuestra Congregación y de las realidades del mundo de hoy”. Tenemos la obligación moral de asumir la formación pedagógica acorde a estos tiempos para responder con seguridad y fundamentación actualizada a los retos educativos del siglo XXI. Apropiarnos de las palabras de Instrumentum laboris, 2014 “Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva” (Congregación para la Educación Católica, 2014) a imitación de la fundadora de la congregación Beata Emilia Tavernier Gamelin que vivió con pasión cada momento de su radical entrega al servicio de Dios y en Él a los más pobres de la sociedad de su época.

Respondiendo entonces a esta propuesta, se hace apremiante una formación continua adecuada tanto para los docentes de aula como para los docentes directivos desde una mirada actualizada y de futuro. Así también nos lo plantean Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez (2004); Raczynski y Muñoz (2006) que ven como una característica especialmente relevante “al desarrollo profesional docente al interior de la escuela, el cual se produce en un marco colaborativo entre directivos y profesores, a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación con el objetivo de alcanzar una alta calidad del trabajo en la sala de clases” (Horn y Marfán, 2010, p. 91-92), lo que permite a los líderes directivos tener una preocupación constante por la formación continua tanto de ellos mismos como de los docentes.

- Viendo la realidad de la Congregación de las Hermanas de la Providencia en Chile, deberíamos también incentivar al trabajo colaborativo entre los centros, crear redes de trabajo conjunto que permita mejorar la eficacia y ahorrar energías, aprender a vivir juntos y compartir saberes porque “hoy nuestras sociedades también son diferentes de las sociedades tradicionales” (Gvirtz y Podestá, 2009, p. 39). Es decir, ser más eficientes y eficaces desde un trabajo compartido y distribuido entre los diferentes centros, guardando especial cuidado con la realidad de cada uno de ellos porque “es más importante la unidad en la misión y la colaboración mutua” (Mañú, 2009). Fomentar entonces, un liderazgo compartido con apertura de corazón y profesionalismo, pensando siempre en el objetivo común, formar personas con excelencia académica y valórica de manera integral al servicio del país y de la humanidad.

Coincidimos con algunas de las ideas emanadas del Congreso Mundial de Educación Católica, al que hacíamos referencia anteriormente, ya que este nos invita a tejer redes congregacionales e internacionales para ubicar a la escuela católica en el desafío de cambiar la sociedad, optando preferencialmente por los pobres y fortaleciendo una educación basada en la justicia, equidad y calidad, constituyéndose cada escuela o centro educativo en un espacio de Iglesia que contribuye al crecimiento del Reino de Dios.

- Pensamos además que una formación y preparación de los directivos, vigentes en los centros providencia al término de esta tesis doctoral, sería de vital importancia para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, basados en el fundamento de que los

estilos de liderazgo transformacional, pedagógico - instruccional, sustentable y distribuido aparecen como los “enfoques teóricos más pertinentes de construir y fortalecer” al interior de los equipos directivos (Maureira, 2006, Bolívar, 2002) en esta época de cambios y miradas de futuro en excelencia y calidad sustentable educativa, asentado además en la evidencia científica internacional que relaciona con estos a las escuelas eficaces (Murillo, 2006).

- Finalmente, a raíz de las conclusiones precedentes, es necesario pensar en profundidad, para lanzarnos al desafío de preparar nuevos directivos que asuman la misión educativa providencia en los sectores vulnerables de la sociedad chilena, desde el carisma congregacional. La mayoría de los directores y directoras actuales tienen más de cincuenta años de edad y larga trayectoria como tales en los centros providencia. Llegará el momento del recambio, lo que hace necesario estar preparado para acoger a los mejores directores y directoras en calidad humana, profesional y espiritual, comprometidos y comprometidas con el mensaje evangélico y el carisma providencia, de tal manera que surja la calidad académica con equidad y justicia hacia los más pobres y necesitados de nuestro país. Sabemos que no son los directores o directoras los que trabajan en las salas de clases, sino los docentes, principales gestores de los aprendizajes de calidad de los estudiantes; por lo que su incidencia es indirecta ante ellos, pero directa frente a sus profesores porque pueden contribuir a que el desarrollo de la clase sea óptimo ya que “la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos” (Alvarez, 2010, p. 48), pero para lograr este importante trabajo, debemos también preparar a los futuros directores de estos centros haciendo eco al programa promovido por la OCDE “Mejorar el liderazgo escolar”:

1. (Re) definiendo las responsabilidades,
2. Distribuyendo el liderazgo escolar,
3. Adquiriendo las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz y
4. Haciendo del liderazgo una profesión atractiva (Alvarez, 2010)

El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación...porque...desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares (Pont, Nusche y Moorman, 2009).



Culminamos estas reflexiones con las palabras del cardenal Giuseppe Versaldi, Prefecto de la Congregación para la Educación Católica en su presentación del libro TESTIMONIOS surgido para el Congreso Mundial de Educación Católica, 2015:

Se presenta por tanto el reto de recrear una escuela católica bondadosa y fraterna, en la que todos se sientan acogidos, queridos y que ninguno resulte marginado o excluido, que contagie a todos, los de dentro y fuera de la misma, de esta bondad y fraternidad, generando paz, justicia, misericordia y caridad. Esta se coloca en situación de salida, en la frontera o periferia de la Iglesia, con una predilección clara por atender a los más pobres y necesitados, propiciando en su seno el encuentro y el diálogo; confiando y empoderando a los niños y jóvenes, para que apliquen y vivan lo que descubren y aprenden, transformando, desde ya, su ser y su entorno; una escuela que no solo les dé conocimientos, sino que alumbre en ellos nuevos valores, actitudes y comportamientos ... (Ojeda y Ramírez, 2015).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, N. (2004). *Inteligencia emocional en el liderazgo*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (2008). *Hacia Escuelas Eficaces Para Todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alvarez, M. (1998). *El Liderazgo de la Calidad Total*. Madrid.: Escuela Española.
- Alvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. (pp. 299-330). Bilbao: Mensajero.
- Alvarez, M. (2010). *Liderazgo Compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Alles, M. (2008). *Comportamiento Organizacional. Cómo lograr un cambio cultural a través de gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52.
- Antúnez, S. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Arancibia, V. (2005). *Una verdadera educación. Escritos sobre Educación y Psicología del Padre Alberto Hurtado, S.J.* Santiago de Chile: Salesianos.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. París: ONU.
- AVEC (2013). *Conclusiones XXIII Congreso Interamericano de Educación Católica*. Panamá. Recuperado de:  
[http://www.avec.org.ve/documentos/pagina\\_web/otros/congreso\\_ciec\\_panama\\_2013.pdf](http://www.avec.org.ve/documentos/pagina_web/otros/congreso_ciec_panama_2013.pdf).
- Barber, M. (2009). En cuatro años se puede lograr una mejoría significativa en educación. *La Tercera*. Recuperado de:  
[http://www.latercera.com/contenido/679\\_90016\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/679_90016_9.shtml)
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de:  
[http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf).
- Bass, B. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. (pp. 331-361). Bilbao: Mensajero.

- Bellei, C. (2007). *Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia, Pensamiento Educativo*. Santiago de Chile: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C., Raczynki, D., Muñoz, G. y Pérez, L. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de:  
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley y Sons.
- Brockbank, W. y Ulrich, D. (2006). *La propuesta de valor de recursos humanos*. Madrid: Deusto.
- Brockbank, W., Ulrich, D. y Yeung, A.K. (1995). Human Resource competencies: an empirical assessment. *Human Resource Management*, 34(4), 473-495.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Escuela de Gobierno. UAI.
- Cabello, M. (2005). *Proyecto Educativo Cristiano*. Santiago de Chile: LOM.

- Canales, H. (2006). *Liderazgo y Gestión Escolar. Trece retos para la eficacia*. Curicó: Mataquito.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Castañeda, D. (2015). Desarrollo de competencias para el trabajo. *Carta de Psicología*, 36, 20-21. Recuperado de: <http://www.elsevier.es>
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025021>.
- Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Weinstein, y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). Santiago: Salesianos.
- Chavarría, X. y Borrell, E. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: Horsori.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Documento de Aparecida. Documento Conclusivo*. Bogotá: Salesianos.
- Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Instrumentum laboris. Ciudad del Vaticano*. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html).
- Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2010). *Declaración de Mar del Plata*. Recuperado de: <http://www.oei.es/xxcumbre.htm>.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (Coord.). *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos. Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores* (pp. 57-85). Bilbao: Mensajero.
- Díaz, T., García, G., y Vargas, R. (. (2008). *Proyecto Educativo Providencia*. Santiago de Chile: Valenzuela.
- Doris, L. K. (2005). A review of Transformational School Leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in School.*, 177-199.

- Echeverría, R. (2007). *La empresa emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Fernández, D. (2014). *Equipos Directivos para los tiempos que corren*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones.
- Fernández, F., Guazzini, C., y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 41-54). Santiago de Chile: Salesianos.
- Flaminis, J. (23 de Octubre de 2011). Liderazgo distribuido. *La Tercera*.
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile: FONIDE-MINEDUC.
- Fullan, M. (2012). ¿Por qué Chile debiera saber más acerca de sus directores de escuela? En J. Weinstein y G. Muñoz. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 5). Santiago de Chile: Salesianos.
- Fundación Chile. (2006). *Manual de gestión de Competencias para los directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Gairín, J., y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2). Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/242/238>, 73-95.
- Gairín, J., y Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054973>, 187-206.
- García, A. y Aguirregabiria, J. (2006). *El Proyecto de Dirección. Proyecto de calidad integrado*. Bilbao: Mensajero.
- García, J. A. y Sabán, C. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Printing Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mc Kee, A. (2004). *El líder Resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias*. Viña del Mar: Altazor.
- Gvirtz, S. y Podestá, M. (2009). *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hargreeves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 81-104.
- Hunter, J. (2005). *Las claves de la Paradoja. Una guía práctica para el líder con vocación de servicio*. Barcelona: Urano.
- Isaacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Kotter, J. (2007). *Al frente del cambio*. Barcelona: Urano.
- Kouzes, J. y Posner, B. (Eds.). (2010). *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires.: Peniel.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En I. U. Deusto, *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. (págs. 233-248). Bilbao: Mensajero.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in School.*, 4(3), 177-199..
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw Hill.
- Lepeley, M. T. (2009a). Calidad Siglo XXI en Educación: Perspectiva internacional, desafíos y soluciones institucionales, responsabilidad profesional. *Cumbre de Educación 2009*. Santiago: Chile Todos y Universidad Central.
- Lepeley, M. (2009b). Evaluación en el ámbito educativo. *Cumbre de Educación 2009 Chile Todos*. Santiago de Chile.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de Competencias*. Buenos Aires: Gestión.
- Lorenzo, M. (2004). La función de Liderazgo de Dirección Escolar: una competencia transversal. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 22, 193-211.
- Manes, J. (2008). *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires: Granica.
- Mañú, J. (2009). *Manual Básico de Dirección Escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. y. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, F. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid: McGraw Hill.
- Marzano, R., Waters, T. y Mc. Nulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. En A. Villa (Coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp.765-788). Bilbao: Mensajero.

- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *REICE-Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles educativos*, 36(146),134-153.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge: University of Cambridge.
- McKinsey et al. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: [http://www.mckinsey.com/client-service/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/~/\\_media/Images/Page\\_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.ashx](http://www.mckinsey.com/client-service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx).
- MINEDUC. (1997). *Ley Jornada Escolar Completa Diurna N° 19.532*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la buena dirección, criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: B&B. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/marcobuenadireccion.pdf>.
- MINEDUC. (2007). Acuerdo por la Calidad de la Educación. *Revista de Educación*, 5-8.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Santiago de Chile.
- Morin, B. (1899). *Historia de la Congregación de la Providencia de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta San José.
- Morin, B. (1980). *Cartas de M. Bernarda Morin Fundadora de la Congregación de la Providencia en Chile desde 1871 a 1925 (Copia y traducción fiel a las originales)*. Santiago de Chile: Imprenta San José.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Sweet & Zeitlinger Publishers.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e),11-24.
- Murillo, F. J. (. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.



- OCDE. (2004). *Informe OCDE 2004*. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.
- Ojeda, J. (Coord.). (2015). *Testimonios. Educar Hoy y Mañana. Una pasión que se renueva*. Madrid: PPC – OIEC.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Cudipal.
- Pablo, S. (1975). Segunda Carta a los Corintios. En *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Pereda, V. (2013). Formación Inicial y Continua para la Dirección Escolar: Posibilidades y Retos de la Modalidad Presencial y de la Virtual. En A. Villa (Coord.), *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores* (pp. 275-312). Bilbao: Mensajero.
- Pereda, M., Poblete, M. y García Olalla, A. (2008). Representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia (Proyecto REMOANDI). En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 809-838). Bilbao: Mensajero.
- Pont, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad* (50-81). Madrid: Wolters Kluwer.
- Pont, B. (2010). *Políticas y prácticas para mejorar la dirección y el liderazgo escolar: una visión internacional*. Santiago de Chile: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Improving School Leadership: Case Studies on System Leadership*. París: OECD.
- Providencia, H. d. (1985). *Constituciones y Reglas*. Montreal.
- Providencia, H. d. (2007). *Orientaciones Capitulares 2007-2012*. Montreal: Capítulo General Hermanas de la Providencia 2007.
- Providencia, H. d. (2008). *Proyecto Educativo Providencia PEP*. Santiago: Valenzuela.

- Providencia, H. d. (2012). *Orientaciones Capitulares 2012-2017*. Montreal: Capítulo General Hermanas de la Providencia 2012.
- Providencia, H. d. (2013). *Proyecto Educativo Providencia*. La Serena.
- Quiroga, C. (2000). *La Ciencia del Éxito*. Santiago de Chile: Instituto Alphacenter.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. *Educación y brechas de equidad en América Latina.*, 17, 275-352.
- RAE . (2007). *Diccionario de la Real Academia Española*. Buenos Aires: Planeta.
- Ramírez, M. (2006). *Empowerment*. Recuperado de:  
<http://www.monografias.com/educacion/index.shtml>.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- Ruiz, J. (2013). *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio educativo. Análisis de casos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1977). *La Escuela Católica*. Recuperado de  
[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_sp.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.htm)
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective School a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo General de Gestión por competencias*. RIL Editores, Chile.
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los Servicios Educativos*. UE: Díaz de Santos.
- Serrano, Z. (2009). Informe McKinsey. La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. *Revista de Pedagogía N° 456 FIDE Santiago de Chile*, 22-27.

- Sínodo de los Obispos (2014). *Los desafíos Pastorales de la Familia en el Contacto de la Evangelización. Instrumentum Laboris. Asamblea General Extraordinaria*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spillane, J. (2015). *7 claves de Jim Spillane para abordar el liderazgo distribuido en educación. Gestión y liderazgo escolar*. Recuperado de: <http://www.gestionescolar.cl/component/k2/item/388-7-claves-de-jim-spillane-sobre-liderazgo-distribuido-en-la-escuela.html>.
- Spillane, J. y Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Tardif, J. (2006). *L'evaluations des competences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Cheenelier Éducatifs.
- Taylor, J. (2009). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz y M. Podestá de, *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela*. (pp. 69-90). Buenos Aires: Granica.
- Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (121-130). Madrid: Wolters Kluwer.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Villa, A. (2003). *Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas*. Recuperado de: [www.escuelascaticas.es/Congresos/congreso2003](http://www.escuelascaticas.es/Congresos/congreso2003)
- Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. A. Villa (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. (pp. 269-305). Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2013a). Competencias de Liderazgo en Equipos Directivos. En A. Villa (Coord.), *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores*. (pp.329-366). Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2013b). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (Coord.), *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos: Competencias de Equipos Directivos, Profesorado y Orientadores* (pp. 57-85). Bilbao: Mensajero.

- Volante, P. (2008). Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. En A. Villa (Coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero.
- Volante, P. (2015). *Distribuir el Liderazgo Instruccional*. Recuperado de: [http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=433:distribuir-el-liderazgo-instruccional&catid=13&Itemid=291&tmpl=component&print=1&layout=defau](http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=433:distribuir-el-liderazgo-instruccional&catid=13&Itemid=291&tmpl=component&print=1&layout=default).
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Salesianos.
- Wilson, T. (2000). *Manual de Empowerment*. Barcelona: Gestión.
- Woycikowska, C., De Clerck, B., Dufaur, J., Pfander-Meny, L. y Pinard, A. (2008). *Como dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones del director*. Barcelona: Graó.
- Zaballa, G. (2000). *Modelo de calidad en educación Goien. Camino hacia la mejora continua*. Bilbao: Artes Gráficas Rontegui.



**ANEXOS**

**Anexo I. Carta enviada los miembros de los equipos directivos solicitando la colaboración en la investigación.**

Congregación Hermanas de la Providencia.

Comité de Educación Prov. Bernarda Morin.



Estimadas/os colegas:

Junto con saludarles con especial cariño en este mes de la Providencia, me comunico con ustedes para explicarles brevemente el motivo de las encuestas que realizaré durante los años 2008-2009. Por encargo de nuestro Consejo Provincial estoy realizando un perfeccionamiento en educación en la Universidad jesuita de Deusto, Bilbao-España. Para este estudio necesito realizar algunas consultas dentro de nuestros propios colegios; el objetivo final es lograr una formación directiva común que nos anime cada vez más a entregar un servicio educativo de marcada calidad académica junto a la formación en valores cristianos que nos caracteriza. Para esto decidí trabajar con los equipos directivos de cada colegio que es donde se origina toda gestión académica.

En reunión con las directoras y el director de los once colegios providencia el día sábado 3 de agosto, conversamos el tema y decidimos realizar el trabajo por vía electrónica; es por este motivo que les solicitamos su dirección a la que les enviaré el material. Agradezco profundamente su buena disposición y nos ponemos en manos de Dios Padre para que bendiga nuestro diario quehacer como educadores y educadoras en la fe, cultura y vida.

Que esta investigación llegue a feliz término y nos permita profundizar en todo momento en nuestro Proyecto Educativo Providencia para entregar a la sociedad grandes hombres y mujeres capaces de forjarse un futuro pleno de amor, solidaridad, compromiso y entrega al país y a la iglesia.

Un saludo cordial y muchas gracias por su colaboración.

Cualquier consulta la responderé con gusto. Atentamente,

  
Hna. Gloria García, sp.

La Serena, 20 de agosto de 2008.

## Anexo II: Cuestionario aplicado



**Universidad de Deusto**  
**Deustuko**  
**Unibersitatea**

**CÓDIGO :** \_\_\_\_\_

### ¿De dónde partimos?

Nos parece muy importante el tiempo de los equipos directivos y consideramos que no están para perderlo acudiendo a acciones de formación que no corresponden con sus necesidades. Sin embargo, entendemos que hay temas que resultan de difícil tratamiento para quienes ocupan actualmente los cargos directivos de los centros educativos y una adecuada formación sobre los mismos les ayudaría. Nos preguntamos acerca de las razones de la escasa motivación que el profesorado siente por formar parte de los equipos directivos y de si aumenta o disminuye esa motivación con el ejercicio de la dirección. Nos interesa profundizar en el estilo y liderazgo femenino en nuestros centros educativos para responder a las orientaciones capitulares de la Congregación Hermanas de la Providencia ya que son mayoría entre el profesorado y en los cargos directivos. Por eso decidimos llevar a cabo una investigación. El Consejo Provincial de la Provincia Bernarda Morin la subvenciona y la Dra. Visitación Pereda Herrero de la Universidad de Deusto la apoya y autoriza el uso del instrumento de su autoría.

**Para contactarnos: Hna. Gloria García, sp. Alumna Universidad de Deusto. Fono 51-228384 - 224948**

[Gloriagtsp@gmail.com](mailto:Gloriagtsp@gmail.com)

### ¿Qué pretende este estudio?

Los resultados de la investigación serán comunicados a todas las personas participantes, al Consejo Provincial de la Congregación Hermanas de la Providencia, al Comité de Educación de la misma y a cuantas instancias y personas tienen responsabilidades sobre los equipos directivos de los Colegios Providencia. Se pretende que las conclusiones a que se llegue conduzcan a cambios importantes para la mejora: formación ajustada a las necesidades, más motivación para el ejercicio de la dirección y equilibrada presencia femenina en los Equipos Directivos.

Para llevar a cabo esta investigación, necesitamos su colaboración y le invitamos a participar en ella. Le solicitamos rellene el siguiente cuestionario. Aunque tiene varias hojas, es fácil de cumplimentar y le llevará aproximadamente 30 minutos. Por supuesto, queda garantizada la completa confidencialidad de toda la información que figure en sus respuestas. Únicamente los datos globales de la investigación serán divulgados, en absoluto datos relativos a personas individuales ni a organizaciones.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

Y que en este mes de la Providencia en que se inicia este estudio sintamos la presencia de Madre Bernarda que nos acompaña e inspira día a día. ¡Buen trabajo!





Universidad de Deusto

Deustuko  
Unibersitatea

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

*(Completar este apartado es voluntario)*

Nombre y apellidos

Teléfono (s)

E-mail

**I.- DATOS PERSONALES****I.I.- Sexo:**

Mujer		Hombre	
-------	--	--------	--

**I.II.- Edad:**

-30		41-45		56-60	
31-35		46-50		+60	
36-40		51-55			

**I.III.- Estado civil:**

Soltero/a		
Casado/a o unión de hecho		
Separado/a o divorciado/a		
Viudo/a		
Otro		

**I.IV. Número de personas a su cargo:**

I.IV.I. Ascendientes: \_\_\_\_\_

I.IV.II. Descendientes: \_\_\_\_\_

**I.V. Titulación académica:** Diplomatura  Licenciatura  Doctorado **I.VI. Años de experiencia docente:** \_\_\_\_\_**I.VII. Años de experiencia como miembro del equipo directivo:**

I.VII.I. Como director/a: \_\_\_\_\_

I.VII.II. Como jefe /a de UTP: \_\_\_\_\_

I.VII.III. Como Inspector /a General: \_\_\_\_\_

I.VII.IV. En otros cargos del equipo directivos \_\_\_\_\_ (años)

Especificar el cargo: \_\_\_\_\_

**I.VIII. Años en el cargo actual como miembro del equipo directivo:** \_\_\_\_\_

**I.IX. Cargo ocupado actualmente en el equipo directivo:**Director/a  Jefe de UTP  Inspector/a Gral. Otro  ¿Cuál? \_\_\_\_\_**I.X. Tipo de acceso al cargo ocupado actualmente en el equipo directivo:**Propuesta de la Administración Propuesta de la entidad titular del centro Elegido/a a propuesta de los /as compañeros /as Elegido/a por presentación a iniciativa propia al puesto Otro tipo de acceso  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**II.- DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO****II.I. Nivel:**

BASICA		MEDIA	
--------	--	-------	--

**II.II. Titularidad:**

PÚBLICO		PART. PRIVADO		PART. SUBVENC.	
---------	--	---------------	--	----------------	--

**II.III. Tipo de centro:**

Urbano- centro		Urbano- periférico		Semi-urbano (villas...)		Semi-urbano (villas...)	
-------------------	--	-----------------------	--	----------------------------	--	----------------------------	--

**II.IV. Número de alumnos/as:** \_\_\_\_\_**II.V. Número de profesores:** \_\_\_\_\_**II.VI. Número de profesoras:** \_\_\_\_\_**II.VII. Composición del equipo directivo actual de su centro** (marcar para cada cargo si lo ejerce, en este momento, un hombre o una mujer):

Director		Directora	
Jefe de UTP hombre		Jefe de UTP mujer	
Inspector General		Inspectora General	
Otro (s)		Especificar cuál (es) y si es hombre o mujer en cada caso	

## II. CUESTIONARIO

### 1.- ¿Recibió usted formación para el desempeño de las funciones de dirección?

<p>1.1.- SI <input type="checkbox"/></p> <p>En ese caso, dicha formación fue:</p> <p>1.1.1. Antes del ejercicio de las funciones de dirección <input type="checkbox"/></p> <p>Durante el ejercicio de las funciones de dirección <input type="checkbox"/></p> <p>1.1.2. De manera obligatoria <input type="checkbox"/></p> <p>De manera voluntaria <input type="checkbox"/></p> <p>1.1.3. Organizada por la Administración <input type="checkbox"/></p> <p>Organizada por el Centro <input type="checkbox"/></p> <p>Organizada por otra institución <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál?</p> <hr/> <p>1.1.4. En horario lectivo <input type="checkbox"/></p> <p>Fuera del horario lectivo <input type="checkbox"/></p> <p>1.1.5. Duración (en horas) : _____</p> <p>1.1.6. Principales contenidos :</p>	<p>1.2.- NO <input type="checkbox"/></p>
---	--

2.- Considera que su formación para el ejercicio del cargo que desempeña es

Muy adecuada  Adecuada  Insuficiente  Muy insuficiente

3.- ¿En qué ámbitos siente que esa formación es más débil y debería mejorarse?

---



---

4.- El grado de motivación inicial para participar en el equipo directivo de su centro fue:

Muy elevado  Bastante elevado  Bajo  Muy Bajo

5.- A la hora de tomar la decisión de participar en la dirección:

5.1.- ¿Qué factores le animaban a participar?

	Factores	(Señale con una X los factores que seleccione)	(indique el orden de importancia entre los factores señalados)
5.1.1.	Llevar a cabo un proyecto pedagógico		
5.1.2.	Realización personal		
5.1.3.	Promoción profesional		
5.1.4.	Incremento de las retribuciones económicas		
5.1.5.	Solidaridad con otros directivos/as		
5.1.6.	Deseos de innovar en mi centro		
5.1.7.	Relaciones con el resto de compañeros/as del centro		
5.1.8.	Relaciones con el resto de candidatos del equipo directivo		
5.1.9.	Conocer lo que supone la dirección de un centro		
5.1.10.	Compromiso asumido entre los miembros del Claustro		
5.1.11.	Convencimiento de poder desempeñar adecuadamente el cargo		
5.1.12.	Conocer el centro desde otra dimensión		
5.1.13.	Prestar un servicio		
5.1.14.	Vivir una nueva experiencia		
5.1.15.	Considerarme líder		
5.1.16.	Otro (s) ¿Cuál (es)? _____		

**5.2.- ¿Qué otros factores, sin embargo, le echaban para atrás?**

	<b>Factores</b>	<b>(Señale con una X los factores que seleccione)</b>	<b>(indique el orden de importancia entre los factores señalados: 1 el que más le echaba para atrás)</b>
5.2.1.	Complejidad del cargo		
5.2.2.	Inexperiencia		
5.2.3.	Complejidad de las relaciones humanas		
5.2.4.	No poseer un perfil claro de líder		
5.2.5.	Miedo a lo desconocido		
5.2.6.	Falta de formación		
5.2.7.	El que nadie quiere ocupar el cargo		
5.2.8.	El tener que restar tiempo a las ocupaciones familiares		
5.2.9.	El tener que restar tiempo de dedicación a lo que quiero		
5.2.10.	La responsabilidad que supone		
5.2.11.	La propia experiencia (s) anterior (es)		
5.2.12.	La experiencia de otras personas		
5.2.13.	La escasa colaboración del claustro		
5.2.14.	La escasa compensación (reconocimiento, valoración)		
5.2.15.	La escasa remuneración económica		
5.2.16.	Otro (s) ¿Cuál (es)? _____		

**6.- Hoy, en relación a sus funciones en el equipo directivo de su centro, se siente:**

1. Más motivado/a que cuando aceptó el cargo
2. Igual de motivado/a que cuando aceptó el cargo
3. Menos motivado/a que cuando aceptó el cargo

**7.- ¿Qué le ha aportado a usted el ejercicio de funciones directivas durante este tiempo?**

**Mencione cuantos aspectos quiera por orden de importancia:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**8.- ¿Y qué problemas le ha acarreado?**

Mencione cuantos aspectos quiera por orden de importancia:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**9.- En este momento, su motivación para repetir como miembro del equipo directivo de su centro podría decir que es:**

9.1. Muy elevada  Bastante elevada  Más bien baja  Muy baja

**9.2.- Comentarios a su respuesta (si desea hacerlos):**

---

---

---

---

---

**10.- Para usted, el mejor líder es aquél que**

(Lea las siguientes características y puntúe cada una de ellas, de 0 a 10):

10.1.	Mantiene al equipo bien informado	
10.2.	Establece unos altos niveles de conducta moral y ética	
10.3.	Interviene sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña a su equipo como corregir las equivocaciones	
10.4.	Cuestiona el "status quo" buscando la innovación incluso en el medio del éxito	
10.5.	Se gana el respeto y la confianza de los demás	
10.6.	Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido	
10.7.	Se muestra reacio a asumir responsabilidad, dejando que los demás hagan lo que quieran	
10.8.	Considera las amenazas como oportunidades y aumenta el grado de optimismo y entusiasmo de las personas de su equipo	
10.9.	Conoce profundamente a sus colaboradores, proporciona retos adecuados a cada una de las personas de su equipo, haciendo que cada persona se sienta valorada por su aportación	
10.10.	Se abstiene de intervenir	
10.11.	Emplea su energía en mantener el "status quo"	
10.12.	Toma en consideración todas las aportaciones y estimula el mayor número de intereses	
10.13.	Clarifica las prioridades y fines, da un significado, un sentido que motiva a la acción y crea en su equipo aceptación emocional de los retos	
10.14.	Reprende y establece recompensa a cambio del esfuerzo realizado según los grados de rendimiento previamente acordados.	



**11.- Indique, por favor, mediante una X, en cada una de las acciones que se presentan, si considera que son más propias de las mujeres líderes (M) o de los hombres líderes (H). No escriba nada en aquellos casos que considere que no hay diferencia.**

	<b>ACCIONES</b>	<b>M</b>	<b>H</b>
11.1.	Mantiene al equipo bien informado		
11.2.	Establece unos altos niveles de conducta moral y ética		
11.3.	Interviene sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña a su equipo como corregir las equivocaciones		
11.4.	Cuestiona el "status quo" buscando la innovación incluso en el medio del éxito		
11.5.	Se gana el respeto y la confianza de los demás		
11.6.	Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido		
11.7.	Se muestra reacio a asumir responsabilidad, dejando que los demás hagan lo que quieran		
11.8.	Considera las amenazas como oportunidades y aumenta el grado de optimismo y entusiasmo de las personas de su equipo		
11.9.	Conoce profundamente a sus colaboradores, proporciona retos adecuados a cada una de las personas de su equipo, haciendo que cada persona se sienta valorada por su aportación		
11.10.	Se abstiene de intervenir		
11.11.	Emplea su energía en mantener el "status quo"		
11.12.	Toma en consideración todas las aportaciones y estimula el mayor número de intereses		
11.13.	Clarifica las prioridades y fines, da un significado, un sentido que motiva a la acción y crea en su equipo aceptación emocional de los retos		
11.14.	Reprende y establece recompensa a cambio del esfuerzo realizado según los grados de rendimiento previamente acordados.		

**12.- A continuación se presenta una lista de funciones que pueden ser desempeñadas por la Dirección de un centro educativo. En relación a cada una de ellas, piense en qué medida cree que dicha función es importante.**

*Responda, escribiendo un número de 1 a 4, en la columna de "importancia", entendiendo que 1 corresponde al nivel más bajo de importancia.*

*Después, en la columna de "Realización" y en relación también a cada función:*

- a) Señale con una x "hombres" o "mujeres", según quien considere que generalmente realiza mejor cada función.**
- b) No escriba nada en las funciones que crea que no hay diferencia en su realización entre hombres y mujeres.**

FUNCIONES	Importancia	Realización	
		hombres	Mujeres
<b>1.- PLANIFICACIÓN:</b> Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento, Plan Anual y Memoria), así como de elevarlos al Consejo Escolar para su socialización. Implica detectar necesidades, establecer objetivos y elaborar planes y proyectos.			
<b>2.- COORDINACIÓN:</b> Coordinar la totalidad de estructuras de organización (equipo de trabajo, órganos y elementos) existentes en el centro y estructurar propuestas para su óptimo funcionamiento, orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. Implica armonizar el trabajo de las personas y órganos para un desarrollo coherente de las actuaciones y proyectos, así como del empleo de los recursos.			
<b>3.- CONTROL-EVALUACIÓN:</b> Realizar el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados. Implica realizar el seguimiento de la dinámica funcional del centro, supervisar el desarrollo y evaluación de los proyectos, y evaluar la eficacia de su organización, proponiendo instrumentos óptimos para la evaluación y la introducción de los mecanismos de reajuste oportunos.			
<b>4.- ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS :</b> Dotar a los órganos y miembros del centro de los espacios y recursos necesarios para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones, responsabilizándose de la gestión económica y administrativa, así como de las instalaciones y equipamientos.			
<b>5.- RELACIONES HUMANAS:</b> Animar y motivar a las personas y grupos, facilitando la interacción, la información, la comunicación, y el desarrollo de un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal.			
<b>6.- CULTURALES:</b> Promover la construcción de una cultura común en la comunidad educativa con valores y prácticas compartidas y ejercer la función simbólica de representar dicha cultura como cabeza visible del centro, tanto al interior de mismo como ante las instancias externas.			
<b>7.- POLITICAS:</b> Ejercer la jefatura del personal del centro y regular la participación y el poder entre los distintos sectores y miembros de la comunidad educativa, dinamizar los procesos de trabajo colaborativo en equipo e intervenir en conflictos.			
<b>8.- INNOVACIÓN Y ANIMACIÓN PEDAGÓGICA:</b> Facilitar la revisión y la reflexión crítica en el ámbito y la práctica pedagógica, la formación del personal y el intercambio profesional, y promover activamente el cambio, la innovación y la mejora en el centro.			
<b>9.- RELACIONES EXTERNAS:</b> Asumir y desempeñar con convicción funciones propias de cualquiera de los ámbitos anteriores siempre que impliquen también tener que ser desarrolladas en ámbitos externos (tales como la representación y comunicación con otras instituciones, el intercambio y la consecución de nuevos recursos, entre otras)			
<b>10.- OTRAS.</b> Especificar.....			

**13.- A continuación se presenta una lista de competencias que necesitan los miembros de la dirección de un centro para el ejercicio de sus funciones. En relación a cada una de ellas indique si su formación es muy insuficiente (1), insuficiente (2), adecuada (3) o muy adecuada (4).**

	COMPETENCIAS	Nivel de Formación
1.	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.	
2.	Pensar discriminando entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.	
3.	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.	
4.	Expresar con claridad y oportunidad las ideas conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión	
5.	Hacer uso del aprendizaje de manera estratégica, flexible y continuada, a partir del reconocimiento del propio estilo de aprendizaje.	
6.	Afrontar situaciones críticas del entorno, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad.	
7.	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no-verbales.	
8.	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.	
9.	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos	
10.	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales modificando (introduciendo elementos nuevos) los procesos y los resultados	
11.	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea	
12.	Influir sobre individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional	
13.	Apoyar el desarrollo personal y profesional, ayudando a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal.	
14.	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.	
15.	Utilizar adecuadamente las propias competencias, aceptando bien los retos. Demuestran seguridad.	
16.	Gestionar las propias emociones y sus impulsos, canalizándolos de forma útil	
17.	Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es, o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.	
18.	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes, para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponibles siempre que sea necesario.	

14.- De las competencias anteriores, ¿Cuáles seleccionarías para recibir formación sobre ellas a corto plazo? Escríbelas, por favor, por orden de prioridad.

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_

15.- Desde su punto de vista, la menor presencia de las mujeres en los equipos directivos de los centros educativos, se debe fundamentalmente a:

15.1.- Causas externas a las mujeres

¿Cuáles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.2.- Causas internas a las propias mujeres

¿Cuáles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16.- ¿Qué medidas ayudarían a superar las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de dirección?

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

**Anexo III:** Cuestionario Multifactorial de Bass, aplicado a todos los docentes de los centros providencia.



Universidad de  
Deusto

• • • • • • • • • •

**Instituto de  
Ciencias de la Educación**

## **Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo**

Autor:

**Bernard Bass**

**Universidad del Estado de Nueva York, Binghamton**

Adaptación al Castellano:

**Roberto Pascual**

**Aurelio Villa**

**Universidad de Deusto, Bilbao**

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del Liderazgo del Director/a actual de su Centro. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Se analizará la información de tal manera que NADIE podrá ser identificado/a.

No hay respuestas mejores ni peores. Propiamente no es un test, sino un instrumento que puede ayudar a obtener una descripción exacta de sus relaciones con su Director/a y con su Centro.

Por favor conteste todas las preguntas. Elija sólo **una opción** de respuesta para cada pregunta.

Gracias por su cooperación

### INSTRUCCIONES

*Delante de cada pregunta hay una línea en blanco. Seleccione la opción más apropiada y escriba el número en el espacio en blanco.*

### DATOS BIBLIOGRÁFICOS

\_\_\_\_\_ 1. TIPO DE CENTRO

1. Público
2. Privado

\_\_\_\_\_ 2. TIPO DE ALUMNADO

1. Masculino
2. Femenino
3. Mixto

\_\_\_\_\_ 3. EDAD

1. De 18 a 30 años
2. 31 a 40 años
3. 41 a 50 años
4. 51 a 60 años
5. Más de 60 años

\_\_\_\_\_ 4. SEXO

1. Masculino
2. Femenino

\_\_\_\_\_ 5. DEDICACIÓN

1. Parcial
2. Plena
3. Exclusiva

\_\_\_\_\_ 6. TITULACIÓN

1. Titulado/a en FP II
2. Profesor/a de EGB
3. Licenciado/a
4. Doctor/a

\_\_\_\_\_ 7. EXPERIENCIA DOCENTE

1. De 1 a 3 años
2. De 4 a 7 años
3. De 8 a 12 años
4. De 13 años en adelante

\_\_\_\_\_ 8. CARGO

1. Director/a
2. Miembro del equipo Directivo
3. Jefe/a del dpto., área, etc.
4. Tutor/a
5. Profesor/a

\_\_\_\_\_ 9. EXPERIENCIA EN EL CARGO

1. Un curso escolar
2. De 2 a 3 cursos escolares
3. De 4 a 6 cursos escolares
4. Más de 6 cursos escolares

**INSTRUCCIONES**

*A continuación encontrará una serie de afirmaciones que representan diversos tipos de atención que su Director/a puede dar a sus Profesores/as.*

*Use la siguiente clave para expresar su opinión:*

1. *Nada*
2. *Poco*
3. *Regular*
4. *Bastante*
5. *Mucho*

- \_\_\_\_\_ 1. Me informa de las decisiones que afectan a mi trabajo.
- \_\_\_\_\_ 2. Me informa sobre cómo hago mi trabajo.
- \_\_\_\_\_ 3. Presta atención a mis sentimientos y necesidades.
- \_\_\_\_\_ 4. Apoya mis acciones e ideas.
- \_\_\_\_\_ 5. Me anima a solucionar problemas ya generar ideas nuevas.
- \_\_\_\_\_ 6. Me explica las razones de los programas, prácticas y políticas del Centro.

**INSTRUCCIONES**

*A continuación se expresan una serie de situaciones laborales en las que Ud. se puede encontrar. Por favor, indique cómo se comporta su Director/a en cada una de ellas con Ud.*

*Use la siguiente clave para cada pregunta.*

1. *Ciertamente no*
2. *Probablemente no*
3. *Tal vez, posiblemente*
4. *Con bastante probabilidad*
5. *Ciertamente*

- \_\_\_\_\_ 7. En general, ¿tiende su Director/a a apoyarle/la, a llevar a cabo cambios poco importante que Ud. quiere hacer en su trabajo?
- \_\_\_\_\_ 8. ¿Le apoya su Director/a a llevar a cabo cambios importantes en su trabajo?
- \_\_\_\_\_ 9. Me concede atención personal cuando estoy o me siento abandonado/a.
- \_\_\_\_\_ 10. Está dispuesto/a a dejarme seguir haciendo mi trabajo del mismo modo que hasta ahora.
- \_\_\_\_\_ 11. Me dice lo que tengo que hacer si quiero ser recompensado/a por mis esfuerzos.
- \_\_\_\_\_ 12. Me hace sentirme orgullos/a de trabajar con él/ella
- \_\_\_\_\_ 13. Me ayuda a pensar sobre viejos problemas de forma diferente.
- \_\_\_\_\_ 14. Tengo una fe ciega en él/ella
- \_\_\_\_\_ 15. No intenta cambiar las cosas mientras éstas marchen bien.

- \_\_\_\_\_ 16. Me proporciona formas nuevas de enfocar cosas que antes eran un enigma.
- \_\_\_\_\_ 17. Habla de incentivos y promociones especiales a cambio de un buen trabajo.
- \_\_\_\_\_ 18. Está satisfecho/a con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho
- \_\_\_\_\_ 19. Sin su visión de futuro me resultaría difícil, si no es imposible, llegar muy lejos
- \_\_\_\_\_ 20. Es capaz de saber lo que quiero y me ayuda a conseguirlo.
- \_\_\_\_\_ 21. En mi opinión, él/ella es un símbolo de éxito y eficacia.
- \_\_\_\_\_ 22. Puedo contar con que recibirá su elogio cuando yo haga un buen trabajo.
- \_\_\_\_\_ 23. Cuenta con mi respeto.
- \_\_\_\_\_ 24. Me hace sentirme entusiasmado/a con mi trabajo.

**INSTRUCCIONES**

*Seleccione la opción más apropiada siguiendo esta clave:*

1. *Ciertamente no*
2. *Probablemente no*
3. *Tal vez, posiblemente*
4. *Con bastante probabilidad*
5. *Ciertamente*

- \_\_\_\_\_ 25. Aumenta mi optimismo sobre el futuro.
- \_\_\_\_\_ 26. Me da razones para cambiar mi forma de pensar sobre los problemas.
- \_\_\_\_\_ 27. Si él/ella no estuviera cerca, no hubiera podido conseguir todo lo que he conseguido.
- \_\_\_\_\_ 28. Consigo alcanzar mejor los objetivos gracias a él/ella.
- \_\_\_\_\_ 29. Es probable que esté ausente cuando se le/la necesite.
- \_\_\_\_\_ 30. Es difícil encontrarle/la en los momentos de crisis.
- \_\_\_\_\_ 31. Señala lo que recibiré si hago lo que hay que hacer.
- \_\_\_\_\_ 32. Está dispuesto/a a enseñarme siempre lo que necesite.
- \_\_\_\_\_ 33. Al evaluar mi trabajo se fija más en lo positivo que en lo negativo.
- \_\_\_\_\_ 34. Me concede su reconocimiento cuando alcanzo los objetivos.
- \_\_\_\_\_ 35. Ayuda mucho a los/as profesores/as recién llegados/as
- \_\_\_\_\_ 36. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opiniones sin base alguna.
- \_\_\_\_\_ 37. Usa el sentido del humor cuando me indica mis equivocaciones.
- \_\_\_\_\_ 38. Usa el sentido del humor para resolver los conflictos que tengo con otras personas.
- \_\_\_\_\_ 39. Persevera hasta que yo alcanzo mis objetivos.
- \_\_\_\_\_ 40. Su sentido del humor me ayuda a pensar de manera creativa.
- \_\_\_\_\_ 41. Usa el sentido del humor para vencerme.
- \_\_\_\_\_ 42. Usa el sentido del humor para suavizar los momentos difíciles.
- \_\_\_\_\_ 43. Hace que me ría de mí mismo/a cuando me tomo las cosas demasiado en serio.
- \_\_\_\_\_ 44. Usa el sentido del humor para clarificarme sus puntos de vista.
- \_\_\_\_\_ 45. Me defiende ante la titularidad del Centro.
- \_\_\_\_\_ 46. Me defiende ante la Inspección.
- \_\_\_\_\_ 47. Me defiende ante la Administración (Delegación).



**INSTRUCCIONES**

*Independientemente de lo que haya contestado en las preguntas precedentes y conteste a las tres cuestiones que aparecen a continuación.*

*Use la siguiente clave para cada pregunta.*

1. *Ciertamente no*
2. *Probablemente no*
3. *Tal vez, posiblemente*
4. *Con bastante probabilidad*
5. *Ciertamente*

\_\_\_\_\_ 48. Me motiva a hacer más de lo que yo en principio esperaba hacer.

\_\_\_\_\_ 49. Me anima a esforzarme para trabajar más y mejor.

\_\_\_\_\_ 50. Me estimula a que me esfuerce en superarme.

**INSTRUCCIONES**

*Para las dos preguntas siguientes use la siguiente clave:*

1. *Muy insatisfecho/a*
2. *Bastante insatisfecho/a*
3. *Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a*
4. *Bastante satisfecho/a*
5. *Muy satisfecho/a*

\_\_\_\_\_ 51. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene Ud. con respecto a su Director/a?

\_\_\_\_\_ 52. Teniendo todo en cuenta, ¿qué grado de satisfacción tiene con respecto a los métodos de liderazgo que utiliza su Director/a para realizar su labor?

**INSTRUCCIONES**

*Para las siguientes preguntas, use la siguiente clave:*

1. *Muy ineficaz*
2. *Ineficaz*
3. *Ni ineficaz ni eficaz*
4. *Eficaz*
5. *Muy eficaz*

\_\_\_\_\_ 53. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de representarle/la ante una autoridad superior?

\_\_\_\_\_ 54. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a a la hora de satisfacer sus necesidades laborales?

\_\_\_\_\_ 55. ¿Cómo clasificaría la eficacia global de su Centro?

\_\_\_\_\_ 56. ¿Qué grado de eficacia tiene su Director/a para llevar a cabo las exigencias de su Centro?

**INSTRUCCIONES**

*Responda según la clave que se le da. Responda desde su propia perspectiva o punto de vista.*

- \_\_\_\_\_ 57. ¿Qué influencia cree Ud. que tiene su Director/a a la hora de elegirle/la a Ud. en el puesto que ocupa?
1. Ninguna
  2. Poca
  3. Bastante
  4. Mucha
  5. Muchísima
- \_\_\_\_\_ 58. Si a su Director/a le trasladaran a otro Centro y le/la pudiese llevar a Ud., ¿con qué probabilidad cree Ud. que lo haría?
1. Con ninguna probabilidad
  2. Con alguna probabilidad
  3. Probablemente
  4. Con mucha probabilidad
  5. Con toda probabilidad
- \_\_\_\_\_ 59. ¿Qué grado de satisfacción cree que tiene su Director/a con el trabajo que Ud. realiza?
1. Muy insatisfecho/a
  2. Insatisfecho/a
  3. Ni insatisfecho/a, ni satisfecho/a
  4. Satisfecho/a
  5. Muy satisfecho/a
- \_\_\_\_\_ 60. ¿Con qué frecuencia que Ud. que realiza su trabajo de acuerdo con las directrices marcadas por su Director/a?
1. Casi nunca
  2. A veces
  3. Normalmente
  4. A menudo
  5. Casi siempre

## Anexo IV

Tabla n° 35: Medias indicadores según colegio.

Indicador	Medias										
	Providencia La Serena	Providencia Linares	Providencia Maipú	Providencia Ovalle	Providencia Temuco	Providencia Concepción	San José	Santa Clara	Santa Rosa	Santa Teresita	SSCC
i1	3,33	4,18	4,07	4,40	3,82	3,39	4,00	3,33	3,74	4,03	3,67
i2	3,04	4,05	3,55	3,95	3,29	3,14	3,69	2,55	2,86	3,50	3,18
i3	3,46	4,38	3,83	4,45	3,59	3,61	3,81	3,17	3,10	3,40	3,53
i4	3,54	4,50	4,03	4,55	3,61	3,50	4,42	3,24	3,57	3,83	3,58
i5	3,46	4,50	3,79	4,65	3,90	3,45	4,15	3,10	3,59	3,57	3,87
i6	3,50	4,43	3,90	4,60	3,55	3,25	3,76	3,24	3,62	3,63	3,78
i7	3,25	3,81	3,76	3,95	3,43	3,28	4,27	3,26	3,39	3,33	3,37
i8	3,33	4,32	3,97	4,65	3,56	3,27	4,42	3,29	3,67	3,57	3,93
i9	3,79	4,14	4,03	4,75	3,79	3,84	4,15	3,66	3,71	3,72	3,91
i10	3,75	4,00	3,83	4,55	3,74	3,86	3,85	3,52	3,90	3,97	3,98
i11	2,71	3,86	3,93	3,74	2,79	2,84	3,23	2,61	2,78	2,47	3,02
i12	3,13	4,55	3,72	4,55	3,33	3,25	3,69	3,19	3,36	3,76	3,82
i13	2,92	4,18	3,69	4,10	3,54	3,09	3,48	2,85	3,17	2,93	3,84
i14	2,54	4,18	3,28	4,35	3,23	2,84	3,38	2,81	2,71	3,20	3,48
i15	3,25	4,27	3,83	4,20	3,74	3,39	4,08	3,62	3,45	3,24	3,98
i16	3,08	4,27	3,52	4,32	3,36	3,02	3,68	2,80	2,83	3,28	3,72
i17	1,88	3,68	3,90	3,32	1,85	2,36	3,04	2,05	2,50	2,00	2,65
i18	3,33	3,95	3,45	4,05	3,43	3,32	3,80	3,36	3,43	3,67	3,74
i19	2,09	3,45	2,93	3,26	2,74	2,57	2,96	2,27	2,15	2,67	2,77
i20	2,63	3,82	3,07	4,20	3,08	2,98	3,00	2,48	2,55	2,87	3,30
i21	2,92	4,41	3,59	4,55	3,38	2,98	3,58	3,12	2,83	3,20	3,61
i22	3,29	4,73	3,76	4,40	3,36	3,41	3,35	3,64	3,36	3,43	3,72
i23	4,42	4,86	4,41	5,00	4,59	4,19	4,46	4,57	4,02	4,77	4,73
i24	3,21	4,73	3,62	4,65	3,71	3,48	4,00	3,17	3,43	3,77	4,11
i25	2,79	4,18	3,62	4,60	3,13	3,26	3,46	2,76	3,05	3,00	3,89
i26	2,75	4,23	3,48	4,15	3,36	3,20	3,69	2,90	3,00	3,00	3,64
i27	2,04	2,82	2,55	3,30	2,68	2,50	2,62	1,98	2,41	2,07	2,37
i28	2,21	3,23	2,86	4,15	2,84	2,77	2,69	2,17	2,60	2,63	2,98
i29	2,35	1,43	2,17	2,15	2,03	2,89	1,85	3,38	2,58	2,53	2,48
i30	2,22	1,68	2,10	1,95	2,03	2,86	1,65	2,98	2,13	2,23	2,20
i31	2,46	3,73	3,83	3,25	2,62	2,64	3,00	2,62	2,73	2,27	2,86
i32	3,13	4,59	3,79	4,25	3,36	3,36	3,81	2,88	3,20	3,47	3,67
i33	3,58	4,32	3,31	4,35	3,51	3,57	4,08	3,50	3,30	3,53	3,95
i34	3,13	4,59	3,72	4,35	3,62	3,25	3,65	3,45	3,55	3,40	3,95
i35	3,67	4,55	3,93	4,55	3,61	4,23	3,96	3,00	3,20	3,50	3,89
i36	3,29	4,50	3,72	4,35	3,77	3,25	3,69	3,44	3,30	3,37	4,02
i37	2,75	2,95	3,41	4,10	2,31	2,84	2,88	2,69	2,73	2,57	3,71
i38	2,79	2,27	3,17	3,70	2,38	2,70	2,88	2,40	2,34	2,53	3,40
i39	2,92	4,14	3,38	4,20	3,21	3,00	3,58	2,73	2,73	2,97	3,63
i40	2,75	3,64	3,41	4,15	2,36	2,84	2,96	2,74	2,68	2,87	3,75
i41	2,29	1,91	2,72	3,10	1,92	2,16	2,35	2,00	2,29	2,10	2,88
i42	2,79	3,23	3,28	4,35	2,49	2,59	2,96	2,81	2,59	2,90	3,79
i43	2,25	3,14	3,00	3,95	2,33	2,55	2,85	2,45	2,41	2,57	3,42
i44	2,46	2,68	3,00	3,50	2,15	2,30	2,81	2,14	2,51	2,70	3,24
i45	3,58	4,05	3,97	4,05	3,23	3,59	4,65	3,45	3,12	3,57	3,71

i46	3,54	4,09	3,93	4,25	3,34	3,70	4,54	3,60	3,25	3,77	3,68
i47	3,50	4,14	3,93	4,30	3,42	3,47	4,46	3,40	3,10	3,63	3,66
i48	3,33	4,45	3,83	4,40	3,46	3,30	4,04	3,07	3,36	3,10	4,07
i49	3,46	4,73	3,86	4,45	3,69	3,25	4,04	3,19	3,45	3,43	4,11
i50	3,21	4,45	3,97	4,63	3,69	3,45	3,88	3,21	3,52	3,20	4,11
i51	3,21	4,32	3,86	4,75	3,44	3,30	3,85	3,24	3,40	3,53	4,00
i52	3,08	4,43	3,46	4,65	3,38	3,02	3,50	3,05	3,24	3,37	3,93
i53	3,71	4,64	4,21	4,75	4,21	3,55	4,35	3,78	3,64	3,80	4,27
i54	3,04	4,50	3,83	4,50	3,82	3,43	4,00	3,40	3,57	3,30	3,93
i55	3,63	4,41	3,72	4,25	3,97	3,59	4,19	3,38	3,40	3,50	3,83
i56	3,46	4,59	4,07	4,80	4,13	3,41	4,27	3,38	3,50	3,63	4,05
i57	3,67	4,14	4,14	4,21	4,00	3,68	4,54	3,30	3,43	3,67	3,86
i58	2,42	2,67	2,76	2,79	2,10	2,28	3,15	1,90	2,36	2,47	2,36
i59	3,88	4,05	3,69	4,32	3,92	3,95	4,23	3,83	3,76	4,23	3,95
i60	4,29	4,55	4,38	4,21	4,21	3,84	4,27	4,12	3,79	4,37	4,43

## Anexo V

Tabla N° 36: Ranking para cada indicador según colegio

Indicador	Providencia La Serena	Providencia Linares	Providencia Maipú	Providencia Ovalle	Providencia Temuco	Providencia Concepción	San José	Santa Clara	Santa Rosa	Santa Teresita	SSCC
i1	39°	32°	55°	40°	51°	39°	39°	41°	56°	57°	25°
i2	24°	21°	22°	13°	22°	24°	27°	11°	22°	37°	11°
i3	42°	39°	39°	41°	40°	52°	34°	30°	25°	32°	18°
i4	48°	49°	54°	48°	42°	47°	55°	37°	49°	55°	19°
i5	44°	48°	34°	54°	53°	44°	46°	28°	51°	43°	39°
i6	46°	43°	45°	50°	38°	27°	31°	35°	52°	47°	33°
i7	35°	16°	32°	14°	32°	33°	50°	38°	38°	29°	14°
i8	41°	37°	51°	55°	39°	32°	54°	39°	54°	44°	45°
i9	57°	28°	53°	57°	50°	55°	47°	56°	55°	50°	42°
i10	56°	20°	37°	46°	48°	57°	36°	52°	59°	56°	50°
i11	14°	18°	46°	11°	15°	14°	17°	12°	19°	7°	10°
i12	29°	50°	30°	45°	23°	26°	29°	32°	36°	51°	35°
i13	21°	31°	27°	18°	37°	23°	21°	21°	28°	18°	37°
i14	12°	29°	13°	34°	21°	15°	19°	20°	15°	23°	17°
i15	34°	35°	38°	24°	47°	38°	44°	54°	45°	26°	49°
i16	27°	34°	21°	31°	27°	21°	26°	18°	20°	27°	29°
i17	1°	14°	44°	8°	1°	4°	15°	4°	8°	1°	5°
i18	38°	19°	18°	15°	33°	36°	32°	42°	43°	49°	31°
i19	3°	12°	7°	6°	14°	7°	10°	7°	2°	13°	6°
i20	13°	17°	10°	22°	17°	18°	14°	10°	10°	15°	13°
i21	23°	40°	23°	44°	29°	19°	23°	29°	21°	24°	20°
i22	36°	58°	33°	38°	28°	40°	18°	55°	37°	34°	30°
i23	60°	60°	60°	60°	60°	59°	57°	60°	60°	60°	60°
i24	33°	57°	25°	53°	46°	46°	41°	31°	41°	53°	57°
i25	20°	30°	24°	49°	18°	31°	20°	17°	24°	21°	40°
i26	17°	33°	20°	21°	25°	25°	28°	23°	23°	20°	22°
i27	2°	7°	3°	7°	13°	5°	4°	2°	6°	2°	3°
i28	4°	10°	6°	19°	16°	11°	5°	6°	13°	12°	9°
i29	8°	1°	2°	2°	4°	17°	2°	43°	11°	9°	4°
i30	5°	2°	1°	1°	3°	16°	1°	24°	1°	4°	1°
i31	11°	15°	36°	5°	12°	9°	13°	13°	16°	5°	7°
i32	30°	54°	35°	28°	26°	37°	33°	22°	29°	36°	24°
i33	50°	38°	14°	35°	36°	49°	45°	51°	34°	40°	47°
i34	28°	53°	31°	37°	43°	28°	25°	49°	48°	33°	46°
i35	53°	51°	49°	47°	41°	60°	38°	25°	30°	38°	41°
i36	37°	47°	29°	36°	49°	30°	30°	48°	33°	31°	52°
i37	15°	8°	16°	17°	7°	12°	9°	14°	17°	11°	27°
i38	18°	4°	11°	10°	10°	10°	8°	8°	4°	8°	15°

i39	22°	25°	15°	23°	19°	20°	24°	15°	18°	19°	21°
i40	16°	13°	17°	20°	9°	13°	12°	16°	14°	16°	32°
i41	7°	3°	4°	4°	2°	1°	3°	3°	3°	3°	8°
i42	19°	11°	12°	33°	11°	8°	11°	19°	12°	17°	34°
i43	6°	9°	9°	12°	8°	6°	7°	9°	7°	10°	16°
i44	10°	6°	8°	9°	6°	3°	6°	5°	9°	14°	12°
i45	51°	22°	50°	16°	20°	50°	60°	50°	27°	42°	28°
i46	49°	24°	47°	29°	24°	54°	59°	53°	32°	52°	26°
i47	47°	26°	48°	30°	31°	45°	56°	47°	26°	45°	23°
i48	40°	45°	40°	39°	35°	35°	43°	27°	35°	22°	54°
i49	43°	59°	43°	42°	44°	29°	42°	33°	44°	35°	56°
i50	32°	44°	52°	51°	45°	43°	37°	34°	47°	25°	55°
i51	31°	36°	42°	56°	34°	34°	35°	36°	39°	41°	51°
i52	26°	42°	19°	52°	30°	22°	22°	26°	31°	30°	44°
i53	55°	56°	58°	58°	59°	48°	53°	57°	53°	54°	58°
i54	25°	46°	41°	43°	52°	42°	40°	46°	50°	28°	43°
i55	52°	41°	28°	27°	55°	51°	48°	44°	40°	39°	36°
i56	45°	55°	56°	59°	57°	41°	51°	45°	46°	46°	53°
i57	54°	27°	57°	25°	56°	53°	58°	40°	42°	48°	38°
i58	9°	5°	5°	3°	5°	2°	16°	1°	5°	6°	2°
i59	58°	23°	26°	32°	54°	58°	49°	58°	57°	58°	48°
i60	59°	52°	59°	26°	58°	56°	52°	59°	58°	59°	59°

## Anexo VI

Tabla N° 38: Jerarquización media de los indicadores

<b>Indicador</b>	<b>Rango medio</b>
I41	3,73°
I27	4,91°
I30	5,36°
I59	5,36°
I19	7,91°
I44	8,00°
I43	9,00°
I29	9,36°
I17	9,55°
I38	9,64°
I28	10,09°
I31	12,91°
I37	13,91°
I20	14,45°
I40	16,18°
I11	16,64°
I42	16,91°
I14	19,73°
I39	20,09°
I2	21,27°
I26	23,36°
I16	25,45°
I13	25,64°
I25	26,64°
I21	26,73°
I7	30,09°
I53	31,18°
I32	32,00°
I18	32,36°
I12	35,00°
I3	35,55°
I22	36,82°
I49	37,64°
I45	37,73°
I34	38,09°
I36	38,27°
I48	38,36°
I15	39,45°
I52	39,45°
I33	39,82°
I6	40,55°
I46	40,64°
I55	41,36°
I56	41,82°
I51	42,18°
I50	42,55°

I35	42,82°
I1	43,00°
I24	43,73°
I5	43,91°
I8	44,45°
I58	45,18°
I4	45,55°
I10	46,73°
I60	47,18°
I9	49,91°
I57	50,18°
I54	55,00°
I23	58,64°