



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LIDERAZGO INSTRUCCIONAL Y TRANSFORMACIONAL EN LOS
PROCESOS DE MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN
SANTIAGO DE CHILE**

POR LOURDES ALCAIDE ARANDA

Tesis presentada a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Director de tesis: Dr. Paulo Volante Beach

Comisión evaluadora: Dr. Cristián Cox Donoso, Dr. Sergio Martinic Valencia y
Dr. Antonio Mladinic Alonso

Mayo, 2017
Santiago, Chile

© 2017, Lourdes Alcaide Aranda

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

E-mail: lialcaid@uc.cl

AGRADECIMIENTOS

Al terminar un proceso como este debo agradecer a Dios Padre por la experiencia de formación en el programa de Doctorado de Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que constituye un privilegio para mí, porque me ha permitido participar de conversaciones con importantes académicos, tener acceso a grandes y trascendentes investigaciones. Por ello, quiero hacer llegar mi agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigación (VRI), por el apoyo social y económico recibido, lo que permitió mi estadía en Santiago y la dedicación al Programa de Doctorado.

Agradecer a mis hijos por el apoyo entregado desde el inicio de esta jornada, el eterno incentivo de ellos para que yo no dejara este doctorado, a pesar de necesitarlos y extrañar tanto su presencia, lo que fue, sin duda, uno de los grandes pilares que posibilitaron todo el desarrollo de este desafío. Por otro lado, quiero agradecer también a la muy querida Myriam Navarrete, por su cariño e inigualable profesionalismo y disposición para apoyarme y avanzar en la tesis como la gran prioridad, cabe resaltar que es una tarea que ella desarrolla amablemente con todos y cada uno de los doctorantes.

También quiero agradecer a todos los profesores que me apoyaron en la tesis. Agradecer a mi profesor guía, el Sr. Paulo Volante Beach, Doctor en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su apoyo, aliento a ampliar mis conocimientos para aprender una nueva forma de investigar, lo que posibilitó mi acercamiento al tema aquí abordado, influenciando fuertemente en mi formación como investigadora en liderazgo escolar.

Un agradecimiento especial al Sr. Sergio Martinic, Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina, por estar siempre disponible, a pesar de sus múltiples ocupaciones, para aclarar dudas y entregar orientaciones y precisiones metodológicas de alta calidad y relevancia, lo que constituyó un incentivo fundamental para terminar con el informe de esta tesis.

Asimismo, el privilegio de haber recibido tan significativas sugerencias e intercambios reflexivos con el profesor Sr. Cristián Cox, Doctor en Sociología de la Universidad de Londres, a quien agradezco por las reuniones, correos electrónicos,

conversaciones y por el tiempo destinado a aportar en esta investigación, posibilitando que la información aquí recopilada también contribuya en los procesos de mejora educativa.

Además quiero agradecer a todo el equipo docente y no docente del doctorado y de la Facultad de Educación, al proyecto Equipos de Liderazgo Instruccional (ELI), en especial a su coordinadora la Mg. Ingrid Olbrich, que me acompañó en la aplicación del instrumento y facilitó información a pesar de la distancia. A mis compañeros del laboratorio de liderazgo escolar, a mis compañeras de promoción y de otras promociones, que hicieron que esta jornada fuera más agradable y motivadora.

Mi agradecimiento no sería completo sino menciono a mi maestro el Dr. Jorge Capella Riera y a mi maestra amiga la Mg María Guadalupe Suarez de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes con sus sabias reflexiones y lectura de mis avances contribuyeron a la mejora de mi trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
TABLA DE CONTENIDOS	5
ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS E ILUSTRACIONES	11
RESUMEN	12
I. INTRODUCCIÓN	13
II. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL	18
2.1. El liderazgo escolar en los procesos de mejora educativa: importancia y efectos	18
2.1.1. Importancia del liderazgo escolar	19
2.1.2. Efectos del liderazgo escolar en procesos de mejora educativa.....	21
2.1.3. Enfoques de liderazgo escolar.....	23
2.1.4. Antecedentes	23
2.2. El liderazgo transformacional: antecedentes, trayectoria y efectos	25
2.2.1. Modelos de liderazgo transformacional	28
a. Modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985) y Bass y Avolio (1994).....	29
i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Bass y Avolio.....	30
- Influencia idealizada o carisma.....	30
- Motivación inspiracional o liderazgo inspiracional.....	30
- Estimulación intelectual.....	31
- Consideración individualizada.....	31
b. Modelo de liderazgo transformacional de Leithwood (1994).....	32
i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Leithwood.....	33
- Identifica y articula una visión.....	33
- Fomenta la aceptación de los objetivos del grupo.....	33
- Transmite altas expectativas de alto rendimiento.....	34
- Proporciona modelos apropiados.....	34
- Proporciona estimulación intelectual.....	35
- Proporciona apoyo individualizado.....	35
c. Modelo de liderazgo transformacional de Griffith (2004).....	35
i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Griffith.....	36
- Carisma / inspiración.....	36
- Estimulación intelectual.....	36
- Consideración individualizada.....	37
2.2.2. Efectos del liderazgo transformacional.....	38

a. Eficacia del director.....	39
b. Satisfacción.....	39
c. Esfuerzo extra.....	39
2.2.3. Objeciones al modelo de liderazgo transformacional.....	41
2.3. El liderazgo instruccional: antecedentes, trayectoria y efectos.....	42
2.3.1. Modelos de liderazgo instruccional	44
a. Modelo de liderazgo instruccional de Hallinger y Murphy (1985)	45
i. Dimensiones del liderazgo instruccional según Hallinger y Murphy.....	45
- Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización..	45
- Monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza	46
- Desarrollo profesional en la organización.....	46
b. Modelo de liderazgo instruccional de McEwan (2003)	47
i. Dimensiones del liderazgo instruccional según McEwan.....	47
- Estándares académicos	47
- Modelo de instrucción.....	48
- Ambiente escolar.....	48
- Visión de la escuela.....	48
- Altas expectativas.....	48
- Formación del profesorado.....	49
- Relaciones positivas.....	49
c. Modelo de liderazgo instruccional de Blase y Blase (2000).....	50
i. Dimensiones del liderazgo instruccional según Blase y Blase (2000) ...	50
- Acordar estrategias.....	50
- Promover el desarrollo profesional de los docentes.....	51
2.3.2. Efectos del liderazgo instruccional	53
2.3.3. Objeciones al modelo de liderazgo instruccional.....	54
2.4. Liderazgo integrado: liderazgo transformacional y liderazgo instruccional.....	56
2.4.1. Efectos del liderazgo integrado.....	58
III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTAS FUNDANTES Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO	59
3.1. Liderazgo Transformacional y liderazgo Instruccional ¿diferentes o complementarios?.....	59
IV. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	63
V. OBJETIVOS.....	66
5.1. Objetivo general.....	66
5.2. Objetivos específicos	66

VI. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS	67
6.1. Diseño, tipo y método de la investigación.....	68
6.2. Campo de la investigación.....	69
6.3. Definición de la población y la muestra	70
6.4. Técnicas y procedimientos de recolección de información e instrumentos.....	74
6.4.1. Técnica de entrevista grupal	75
6.4.2. Técnica de encuesta.....	76
6.5. Instrumentos	76
6.5.1. Guía de entrevista grupal	77
6.5.2. Pauta de análisis de contenido	78
6.5.3. Multifactorial Leadership Questionnaire de la versión MLQ-5X-short form (adaptado)	80
6.5.4. Inventario de liderazgo instruccional (adaptado).....	83
6.6. Plan de análisis	84
6.6.1. Fase I: Análisis descriptivo cualitativo.....	84
a. Reducción de los datos	86
b. Disposición y Transformación de datos	92
c. Extracción y verificación de conclusiones	93
6.6.2. Fase II: Análisis descriptivo cuantitativo	96
a. Pruebas de comparación media.....	97
6.6.3. Fase III: Análisis comparativo e integrado de datos.....	98
6.7. Validez y fiabilidad de los resultados.....	98
6.7.1. Validez y fiabilidad de resultados cualitativos.....	98
a. La triangulación.....	99
b. La saturación de los datos.....	100
c. La validez de significado.....	100
6.7.2. Validez y fiabilidad de Resultados cuantitativos.....	102
6.7.3. Validez y fiabilidad de los Resultados cualitativos y cuantitativos.....	102
VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	106
7.1. ¿Cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de los establecimientos educacionales?	106
7.1.1. Grupo 1 Foco de mejora: comunicación y gestión de las metas y objetivos	107
7.1.2. Grupo 2 Foco de mejora: prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje	114
7.1.3. Grupo 3 Foco de mejora: fomento del desarrollo profesional docente.....	125

7.1.4. Grupo 4 Foco de mejora: monitoreo y evaluación del desempeño docente.....	129
7.1.5. Grupo 5 Foco de mejora: agentes educativos comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto	134
7.1.6. Grupo 6 Foco de mejora: consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes	145
7.1.7. Análisis transversal de los focos de mejora (metacategorías).....	155
7.1.8. Analisis de las concurrencias o relaciones entre las categorías a priori y emergentes.....	160
7.2. ¿Cuál es el estilo de liderazgo escolar percibido que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa según las prcepciones de los profesores?	175
7.2.1. Análisis descriptivo cualitativo: análisis de contenido de las entrevistas grupales.....	175
a. Análisis y triangulación de datos en el tiempo	189
7.2.2. Análisis descriptivo cuantitativo: análisis de los cuestionarios e inventarios	193
a. Análisis cuantitativo y triangulación de fuentes	194
b. Comparación de las medias de liderazgo tranformacional y liderazgo instruccional por caso	195
c. Evaluación de las diferencias entre las medias de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional por caso: prueba t	196
7.2.3. Triangulación metodológica: cualitativa y cuantitativa	198
7.3. ¿Cuál es la relación existente entre los estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directores y los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra en los profesores?	206
7.3.1. Relación existente entre los tres grupos de estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directores y los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, según la comparación de medias y de las desviaciones típicas	207
7.3.2. Grado de relación de los tres grupos de estilos de liderazgo con los efectos organizacionales de eficacia del directivo, satisfacción y esfuerzo extra de los agentes educacionales según el coeficiente de correlación de Pearson	210
7.3.3. Significatividad de las relaciones existentes entre los tres grupos de estilos de liderazgo y los efectos en satisfacción, eficacia y esfuerzo extra según varianza de un factor ANOVA.....	212
VIII. CONCLUSIONES	216
8.1. Liderazgo escolar de los directores en la implementación de los procesos de mejora educativa	219
8.2. Liderazgo predominante en la implementación de los procesos de mejora educativa.....	225

8.3. Las relaciones de los estilos de liderazgo transformacional, instruccional o integrado con los efectos de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra...	229
IX. PROPUESTAS PARA EL ESTUDIO Y LA OPTIMIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y LIDERAZGO	231
X. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE ESTUDIO	234
XI. BIBLIOGRAFÍA	239
XII. ANEXOS	251
Anexo 1: Ficha o pauta de análisis de contenido de las entrevistas grupales	251
Anexo 2: Códigos emergentes con respecto a los establecimientos en procesos de mejora	252
Anexo 3: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) y/o del liderazgo transformacional (LT). Análisis descriptivo cualitativo: análisis de contenido de las entrevistas grupales. Tablas en orden cronológico sobre análisis de contenido de las entrevistas grupales, 2010, 2011 y 2012	254
Anexo 4: Tabla A6.1: Triangulación de fuentes de información sobre el estilo de liderazgo que desarrolla el director o directora (Puntaje Z)	255
Anexo 5: Ilustración A7.1: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) o del liderazgo transformacional (LT) en cada caso (C), según frecuencia (Puntaje Z)	257
Anexo 6: Los seis Focos de mejora.....	258
Anexo 7: Transcripción de las entrevistas grupales a los equipos escolares de los 12 casos, durante los años 2010, 2011 y 2012	260

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1: Comparación de las teorías de liderazgo Transformacional y Liderazgo Instruccional	24
Tabla 2.2: Modelos de Liderazgo transformacional: comparación entre sus dimensiones	37
Tabla 2.3: Modelos de Liderazgo Instruccional: comparación entre sus dimensiones.....	52
Tabla 6.4: Datos de los 12 casos incluidos en el estudio.....	71
Tabla 6.5: Número de informantes por caso.....	73
Tabla 6.6: Categoría a priori del Liderazgo Instruccional (LI)	78
Tabla 6.7: Categoría a priori del Liderazgo Transformacional (LT)	79
Tabla 6.8: Muestra de ítems del Cuestionario sobre Liderazgo Transformacional ..	81
Tabla 6.9: Ítems de efectos	82
Tabla 6.10: Muestra de ítems del cuestionario sobre los efectos o variables de resultados del Liderazgo Transformacional	82
Tabla 6.11: Muestra de ítems del Inventario sobre Liderazgo Instruccional	83
Tabla 7.12: Categorías emergentes del Grupo 1. Foco de mejora: comunicación y gestión de las metas y objetivos	108
Tabla 7.13: Categorías emergentes del Grupo 2. Foco de mejora: prácticas pedagógicas de calidad orientada a mejorar el aprendizaje	115
Tabla 7.14: Categorías emergentes del Grupo 3. Foco de mejora: fomento del desarrollo profesional docente	125
Tabla 7.15: Categorías emergentes del Grupo 4. Foco de mejora: monitoreo y evaluación del desempeño docente	130
Tabla 7.16: Categorías emergentes del Grupo 5. Foco de mejora: agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto	136
Tabla 7.17: Categorías emergentes del Grupo 6. Foco de mejora: consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes	146
Tabla 7.18: Síntesis sobre las percepciones sobre el liderazgo desde los seis focos de mejora	156
Tabla 7.19: Concurrencias o Relaciones encontradas por cada categoría de LT con las categorías emergentes PM.....	161
Tabla 7.20: Concurrencias o relaciones específicas de LT con categorías PM	162
Tabla 7.21: Concurrencias o relaciones encontradas por cada categoría de LT con los grupos PM.....	164
Tabla 7.22: Relaciones de las categorías de LT con los grupos de PM.....	165
Tabla 7.23: Concurrencias o relaciones encontradas por cada categoría de LI con las categorías PM.....	166
Tabla 7.24: Concurrencias o relaciones específicas de LI con categorías PM.....	167
Tabla 7.25: Relaciones encontradas por cada categoría de LI con los grupos PM...	169
Tabla 7.26: Relaciones de las categorías de LI con los grupos de PM.....	170
Tabla 7.27: Estadísticos descriptivos correspondientes a los valores de las medias de liderazgo instruccional (MedLI) y de las medias de liderazgo transformacional (MedLT) en puntaje Z.....	195

Tabla 7.28: Prueba t de las medias de LI (liderazgo instruccional) y LT (liderazgo transformacional) por casos	197
Tabla 7.29: Tres grupos de liderazgo según el predominio del estilo percibido de liderazgo del director o directora de la prueba t	198
Tabla 7.30: Estilo de liderazgo que predomina en cada caso, según triangulaciones.....	199
Tabla 7.31: Comparación de medias de los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra, según grupo de liderazgo	208
Tabla 7.32: Matriz de correlaciones de liderazgo instruccional (LI), liderazgo transformacional (LT) y liderazgo integrado (LI=LT) con los efectos organizacionales.....	210
Tabla 7.33: Significatividad de las relaciones entre los grupos de tipos de liderazgo según los efectos organizacionales.....	213

ÍNDICE DE GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

Gráfico N° 7.1: Frecuencia de relaciones que presentan las categorías de LI y LT con las 51 categorías PM.....	171
Gráfico N° 7.2: Frecuencia de relaciones que presentan las categorías de LI y LT con los grupos de las 51 categorías PM.....	174
Ilustración 7.1: Estilo de liderazgo predominante en los 12 casos en los años 2010, 201 y 2012	190

RESUMEN

El propósito de este estudio es describir y comprender, desde las percepciones de los directivos y profesores, las prácticas de influencia de directores escolares que impulsan procesos de mejora al interior de sus establecimientos, en términos de los estilos de liderazgo transformacional (LT) o instruccional (LI) y su relación con los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra. El foco del estudio es el liderazgo del director o directora en establecimientos secundarios de la Región Metropolitana de Santiago (Chile), que formaron parte del proyecto Fondecyt N° 11100466.

La relevancia de la investigación radica en que se orienta a aportar evidencia empírica a los estudios sobre estilos de liderazgo escolar y su influencia en procesos de mejora al interior de los establecimientos educativos. En el aspecto teórico, este estudio ofrece insumos para repensar y optimizar las intervenciones de los procesos de liderazgo y gestión en las organizaciones educativas.

En este contexto, se planteó una investigación descriptiva con un enfoque mixto que contempló tres momentos. En el primer momento, se interpretó el contenido de un conjunto de entrevistas grupales realizadas en los doce establecimientos escolares en tres años consecutivos. Al codificar y categorizar la información recogida a través de una pauta predeterminada fue posible la “reducción de los datos”, acordes con las categorías a priori como también desde las categorías emergentes.

En el segundo momento, se aplicó un cuestionario e inventario a 36 directivos y docentes, y se realizó un análisis descriptivo cuantitativo de las variables de liderazgo y sus relaciones con los efectos organizacionales. En el tercer momento se realizó la integración de datos a través del análisis comparativo y la respectiva triangulación.

Los resultados de este estudio permitieron caracterizar la influencia de los directores(as), a partir de las categorías del liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional inicialmente de manera independiente, pero mostrando empíricamente cómo operan de manera integrada y dinámica a la hora de relacionarse con procesos de mejora escolar y con efectos organizacionales relevantes a los procesos de cambio.

I. INTRODUCCIÓN

El liderazgo escolar es considerado como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, puesto que explica un 25% los efectos escolares, después de la acción del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; e influye en las motivaciones y capacidades de los maestros y en el clima institucional, que actúan como mediadores del aprendizaje de los estudiantes (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Es en este contexto que al liderazgo escolar se le otorga mayor relevancia porque se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel nacional e internacional (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; McBer, 2000; McKinsey, 2007; OCDE, 2011; Pont et al., 2008; Robinson, 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Waters, Marzano, & McNulty, 2003).

Estas razones motivaron el interés por el estudio del liderazgo escolar. Además, desde hace más de tres décadas que se está investigando sobre la existencia de relaciones entre las prácticas de liderazgo y los logros académicos en las organizaciones educativas (Heck & Hallinger, 2005), a partir de diversas disciplinas como la sociología de las organizaciones, la psicología social, la filosofía de la educación, la antropología, entre otras. Cada una de ellas ha aportado a la comprensión del liderazgo escolar en sus diferentes estilos y dimensiones. En este sentido, se coincide con Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) cuando afirman que es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo.

En estas investigaciones, se eligieron los estilos de liderazgo transformacional e instruccional como los liderazgos que dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo (Robinson et al., 2008), ya que sus programas de investigación son suficientemente maduros para permitir un buen análisis, a pesar de que su impacto en los resultados académicos es discutible debido a que anteriormente no fueron cuantificados, lo que impide una comparación sistemática (Hallinger & Heck, 1998; Heck & Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2005).

Entre los estudios de mayor relevancia está el metaanálisis elaborado por Robinson, Lloyd y Rowe (2008), quienes examinaron 27 investigaciones semejantes relacionadas con

los efectos del liderazgo instruccional y del liderazgo transformacional. Los resultados de este estudio no solo confirmaron estos estilos como enfoques de liderazgo escolar, sino que también mostraron que el efecto promedio del liderazgo instruccional sobre los resultados de los estudiantes es tres a cuatro veces superior que el del liderazgo transformacional. Esta evidencia ha conducido a validar la naturaleza instruccional de la gestión directiva en el mejoramiento educativo, a partir de los diversos niveles en que afecta el desempeño de las organizaciones escolares.

A pesar de ello, estos antecedentes permiten ratificar como enfoques de liderazgo escolar tanto al liderazgo transformacional como al liderazgo instruccional. Las investigaciones respaldan ambos estilos de liderazgo para ser propuestos como modelos posibles de seguir por los directivos en las escuelas (Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006; Robinson et al., 2008; Stewart, 2006).

Para Sheppard (1996), la discrepancia persiste desde hace muchos años, especialmente en relación con el aporte de estos dos enfoques principales de liderazgo escolar. Es por ello que estos estilos han sido motivo de relevantes investigaciones en el campo del liderazgo escolar, a pesar de que algunos autores encuentren considerables coincidencias entre los dos estilos (Shatzer, 2009) y los presenten más bien integrados y/o complementarios, que excluyentes o separados (Day, C., Gu, Q., & Sammons, P., 2016). La asociación de liderazgos puede beneficiar a la escuela por la amplia variedad de perspectiva de lo que constituye un liderazgo integrado y efectivo. Un solo modelo de liderazgo no puede proveer o satisfacer con éxito (Klinginsmith, 2007). Esto representa una razón conceptual más para que estos dos estilos de liderazgo escolar sean motivo de este estudio.

En este sentido, se está así frente a un tercera análisis, sustentado por los resultados de las investigaciones de Marks y Printy (2003), que llevaron a concluir que una forma “integrada” de liderazgo incorpora tanto estrategias del director en el desarrollo de las metas escolares, control, supervisión y desarrollo del currículo, que son características de la gestión del liderazgo instruccional, como las cualidades carismáticas propias de un directivo que desarrolla el liderazgo transformacional, las que combinadas se constituyen en el mejor predictor para obtener mejores resultados escolares y elevar la calidad intelectual de los trabajos de los estudiantes. En síntesis, para Marks y Printy (2003) el

liderazgo integrado comprende la presencia equivalente de prácticas de liderazgo transformacional y de liderazgo instruccional compartido.

En el contexto de Chile la investigación sobre liderazgo y mejora escolar ha proliferado desde el año 2005 en que formalmente se establece el denominado Marco para la Buena Dirección (Mineduc-2005); documento oficial que declara las dimensiones e indicadores de lo que se espera de un buen director de un establecimiento escolar. También se ha intensificado la investigación sobre liderazgo y mejora escolar y se ha levantado evidencia sobre el efecto local del liderazgo escolar en indicadores educativos (Horn y Marfán, 2010); especialmente del enfoque de liderazgo instruccional en resultados académicos (Volante, 2010).

Sin embargo en la línea de relacionar el enfoque de liderazgo transformacional (LT) con liderazgo instruccional (LI), en Chile, solo se tiene como antecedente la investigación de Volante y Müller (2009) que reportaron el efecto integrado de ambos tipos de liderazgo en procesos de mejora y resultados de aprendizaje en el área de lenguaje. Según este antecedente empírico el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional integrados explican el 15,6% de las diferencias observadas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes en establecimientos de educación básica de sectores vulnerables de la Región Metropolitana de Santiago. Es importante destacar que si bien existe investigación sobre liderazgo en Chile, no hay evidencia empírica salvo la señalada sobre el efecto integrado del LI y LT.

En síntesis, los antecedentes teórico empíricos indican que las principales teorías sobre liderazgo escolar presentan al liderazgo transformacional, al liderazgo instruccional y a la integración de ambos liderazgos, con resultados exitosos en el campo educativo, en general, y especialmente, en relación con la mejora del rendimiento escolar y el aumento de la motivación de los agentes educativos por el trabajo, en el marco de un clima institucional favorable. Por estos antecedentes, se puede afirmar que en el ámbito de la evaluación del liderazgo hay un incremento creciente del interés por realizar investigaciones al respecto; una razón más que sostiene el que fueran seleccionados como tema para este estudio.

En consecuencia, en este estudio emerge la relevancia de la figura del líder escolar que ejerce profesionalmente la dirección escolar e influye en los profesores para el logro de las metas (Leithwood & Riehl, 2003). Se trata de una figura que asume además el reto de

convocar la participación de otros agentes educativos como equipo y en extensas redes de trabajo para desarrollar procesos de mejora al interior de los establecimientos y comprometerlos en el desafío moral y ético de generar un cambio positivo en la vida de los estudiantes (Fullan, 2002a, 2002b; Galdames y Rodríguez, 2010), motivando en ellos efectos conocidos como las tres variables de resultado o efectos organizacionales de: satisfacción, eficacia y esfuerzo extra en los profesores. Por ello, se analiza el foco de este estudio que es el estilo de liderazgo del director en los procesos de mejora en establecimientos educacionales.

En ese sentido, este trabajo de investigación levantó información de los agentes educativos de doce establecimientos educacionales en procesos de mejora, que desde sus percepciones garantizaron responder el objetivo general de esta investigación: describir y analizar la percepción de influencia respecto los enfoques o estilos de liderazgo de los directores en los procesos que impulsan la mejora educativa, al interior de establecimientos de contextos similares de la Región Metropolitana de Santiago. Para operativisar el logro del objetivo general, el hilo conductor de este trabajo fueron las siguientes tres preguntas: ¿Cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales?, ¿cuál es el estilo de liderazgo escolar que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa, según las percepciones de los profesores? y ¿cuál es la relación existente entre las características del liderazgo escolar que predomina en los directores y los efectos en satisfacción, eficacia y esfuerzo extra en los profesores?

Con la finalidad de responder a estas preguntas y cumplir con los objetivos planteados se realizó una investigación descriptiva en el marco de una metodología mixta, mediante un diseño de triangulación concurrente, que permitió guiar el estudio de las variables para luego corroborar los resultados obtenidos mediante validaciones cruzadas entre datos cualitativos y cuantitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En los siguientes capítulos, se presentan los principales antecedentes teórico-empíricos que permiten delimitar el problema de investigación, además de especificar el detalle de los objetivos de la presente investigación y la relevancia y justificación del estudio, acordes con el problema planteado. A continuación, se expone el diseño

metodológico, se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones. Finalmente, se presentan algunas reflexiones que pueden ser consideradas como propuestas para los establecimientos educacionales y/o sugerencias para la toma de decisiones, puesto que en el aspecto teórico este estudio ofrece insumos que pueden posibilitar la optimización de las intervenciones de los procesos de liderazgo y gestión, no solo en las organizaciones educativas.

Es así que se considera que esta investigación se constituye en un nuevo antecedente que podría ser extrapolado a otras organizaciones que requieran de una efectiva gestión y liderazgo, sin dejar por ello de tener en cuenta algunas limitaciones del estudio que se presentan y que permiten aclarar el alcance y la real proyección de la información, así como ofrecer la oportunidad de incorporar otras variables, otros temas y aspectos que pueden ser investigados a posteriori.

II. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL

2.1. El liderazgo escolar en los procesos de mejora educativa: importancia y efectos

En los últimos años se evidencia un interés creciente y generalizado por mejorar la calidad de la educación. En la actualidad, la prosperidad de los países es resultado, en gran medida, del nivel de formación de su capital humano, como lo afirma la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) y, para alcanzar un crecimiento y un desarrollo sostenibles en un mundo cambiante, las sociedades han venido realizando cambios y reformas en los sistemas educativos, que buscan asegurar que sus demandas y aspiraciones no solo sean cumplidas sino también garantizadas (Unesco, 2008; World Bank, 2009). Estudios recientes han demostrado que el logro de mejores resultados educativos brinda considerables beneficios individuales y para la sociedad en su conjunto (OCDE, 2010a, 2010c). Sin embargo, la misma Organización (OCDE, 2004, 2010b) afirma que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas educativas puestas en marcha en los últimos años, las prácticas escolares –en general– han permanecido casi invariables; y agrega que, en consecuencia, el desempeño escolar, así como las organizaciones escolares, no han mejorado.

Raudenbush y Willms (1995) aseguran que el desempeño escolar puede ser resultado de una combinación entre el “contexto escolar” y la “práctica escolar”. Estos autores definen “contexto escolar” como el ambiente de la comunidad donde funciona la escuela y en el que se desarrollan factores sobre los cuales los educadores tienen poco control. La “práctica escolar” la definen como el conjunto de estructuras organizativas, estrategias instructivas y actividades de liderazgo escolar, que están bajo el control del personal de la escuela. Por ello, sugieren que las autoridades educativas deben interesarse más en lo que pueden aportar a la “práctica escolar”. Al respecto, la OCDE (2008) confirma que es el liderazgo escolar el que desempeña una influencia decisiva, aunque indirecta, en los procesos de mejora de los resultados escolares, al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros y en el clima institucional con una comunicación efectiva, que actúan como mediadores del aprendizaje de los estudiantes (Pont et al., 2008).

2.1.1. Importancia del liderazgo escolar

Es en este contexto que se le otorga mayor relevancia al liderazgo escolar, que se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel nacional e internacional y de las investigaciones educativas, más aún después de haber sido ubicado como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje. Los antecedentes teóricos y empíricos señalan que el liderazgo escolar explica un 25% de los efectos escolares, después de la acción del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; McBer, 2000; McKinsey, 2007; OCDE, 2011; Pont et al., 2008; Robinson, 2007; Robinson et al., 2008; Waters et al., 2003). Como una respuesta a esta constatación, la OCDE ha implementado el programa “Mejorar el liderazgo escolar” (*Improving school leadership*), en el que participan hasta ahora, entre otros países, el Reino Unido, con el programa de Escuelas Especializadas o la Beca de Incentivos al Liderazgo (Ray, 2006), así como España y Chile, a través de sus Ministerios de Educación.

Con el mismo interés de explicar los logros de aprendizaje en Chile, Garay (2008) realizó una investigación y encontró que el liderazgo escolar explica el 11% de la varianza en la eficacia escolar en establecimientos de enseñanza básica debido a las diferencias de configuración y competencias presentes en el país y Volante (2010) encontró el 7% en establecimientos secundarios. Al respecto, 14 estudios empíricos realizados en Chile por diferentes investigadores y por el Ministerio de Educación, confirman este resultado y revelan, además, que por lo general el liderazgo escolar es atribuido al director de la escuela (Horn y Marfán, 2010). Esta revelación es ratificada en la Ley General de Educación (Ley N° 20370, Ministerio de Educación (Mineduc), 2009), en la que se establece que las decisiones y responsabilidades están centralizadas en la persona del director, sin definir instancias formales obligatorias de distribución de responsabilidades.

En ese sentido, el Mineduc interesado en fortalecer el liderazgo de los directivos, ha desarrollado el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED), creado en 1995, y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), implementado a partir de 2003. Con el mismo interés, presentó en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), en que

se señalan al liderazgo, la gestión curricular, la gestión de la convivencia y la gestión de recursos como parte de los roles de un directivo. Este MBD ha sido actualizado en el 2015 donde se amplió la perspectiva de la dirección y el liderazgo escolar con más dimensiones de prácticas de dirección escolar.

En materia normativa, se han establecido nuevas disposiciones en relación con las atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales, contenidas en la Ley sobre Jornada Escolar Completa (JEC) (Ley N° 19979, Mineduc, 2004a) y en la Ley N° 19933 (Mineduc, 2004b), que otorga un mejoramiento especial a ciertos profesionales de la educación, ambas de 2004, y en relación con el desempeño colectivo de los docentes directivos, según se establece en el Decreto N° 176 del Ministerio de Educación, de 2005 (Mineduc, 2005a). A ellos se suman la Ley que establece la Concursabilidad de los Cargos de Directores de Establecimientos Educacionales Municipales (Ley N° 20006, Mineduc, 2005b), en que se incluyen también los directores y jefes de Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N° 20248 de 2008, Ministerio de Educación, 2008). De igual manera, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación, viene desarrollando desde el año 2006, en diversas regiones de Chile, acciones de formación continua a través del Programa de Liderazgo Educativo (Horn y Marfán, 2010). Al respecto, la Ley N° 20501 (Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Mineduc, 2011), que va en la línea de la actual reforma educacional chilena, establece un mayor control y nuevas facultades para el director, además de promover la generación de posibles líderes informales, mediante el fomento de la participación docente.

En este escenario, la revisión de los antecedentes teóricos y empíricos que provee la literatura académica internacional y nacional, en especial de los contextos anglosajón y chileno, lleva a identificar la dirección escolar y, específicamente el liderazgo escolar, como una de las principales variables que inciden en los procesos de mejora de los establecimientos y del sistema educativo en general (OCDE, 2008). En consecuencia, emerge la relevancia de la figura del líder escolar que ejerce profesionalmente la dirección escolar con uno o varios estilos que utiliza en interacciones individuales o en situaciones de toma de decisiones y que influye en los profesores para el logro de las metas

(Leithwood & Riehl, 2003). Se trata de una figura que asume además el reto de convocar la participación de los profesores y profesoras como equipo y en extensas redes de trabajo, para desarrollar procesos de mejora al interior de los establecimientos y comprometerlos en el desafío moral y ético de generar un cambio positivo en la vida de los estudiantes (Fullan, 2002a, 2002b; Galdames y Rodríguez, 2010).

2.1.2. Efectos del liderazgo escolar en procesos de mejora educativa

Sobre la base de lo anterior, se sostiene como hipótesis que un liderazgo escolar será efectivo en los procesos de mejora de los establecimientos cuando ayude a la escuela a desarrollar la visión que orienta su trabajo e influya en las interrelaciones de los agentes educativos para articular y lograr metas compartidas dentro de ella, lo que incluye cambios en sus miembros y mejores formas de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Klinginsmith, 2007). De esta manera, el liderazgo educativo convoca a la comunidad escolar a comprometerse en un proyecto común de mejora, haciendo suyo el objetivo de lograr los resultados educativos acordados. Esto implica aceptar que el estilo de liderazgo del directivo tiene una influencia considerable sobre diversos aspectos de un establecimiento educacional.

Múltiples investigaciones han demostrado que el estilo de liderazgo del director o directora de la escuela influye en los diversos agentes educativos y en elementos del entorno escolar, específicamente en variables relacionadas con las actitudes de los profesores en el aula y con el personal y que, en consecuencia, influye en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en los logros académicos y en el desempeño y autonomía escolar (Bogler, 2005; OCDE, 2008, 2011). Consiguientemente, “los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable” (Pont et al., 2008, p. 9). Más aún, según Fullan (2002b), el liderazgo debería ser radicalmente diferente a como era antes, para ser considerado un factor clave para la mejora a gran escala.

Por otro lado los ambientes o contextos externos también influyen en el liderazgo escolar demandándole cambios en la educación y con expectativas puestas en la gestión de

los directores escolares para que lideren la adopción de los cambios requeridos y la implementación de nuevas políticas. Los antecedentes en relación al concepto genérico y tradicional de liderazgo y en particular del liderazgo escolar, denotan que este es contingente, que se adapta al contexto y a la situación. Por tanto esta es una característica que presentan los distintos modelos y estilos de liderazgo en general y en especial el liderazgo escolar que se manifiesta en el manejo del cambio interno en respuesta o anticipación del cambio externo (Hallinger, 2003).

Por lo tanto, y en virtud de los antecedentes más clásicos del liderazgo en general que explicitan las características de “Contingente”, “Situacional”, dinámico o “Adaptativo” (Northouse, 2004), es evidente que deberíamos anticipar que tanto los discursos como las prácticas del liderazgo escolar van a ser altamente sensibles a las condiciones del momento y a los cambios de organización frente a las dinámicas del entorno. Sin embargo, es reducida la evidencia que muestre los cambios en estilos de liderazgo o la dinámica de adaptación al ambiente en el contexto escolar. Esto puede explicarse por la dificultad de implementar estudios longitudinales, que sigan a través del tiempo o en distintas situaciones el comportamiento del líder, que describan la complejidad y amplitud de posibilidades de las prácticas de liderazgo. Por tanto, teóricamente sabemos que no hay un modelo único o una prescripción uniforme para la eficacia del liderazgo en diferentes tipos de organizaciones escolares.

Estas razones, entre otras, motivaron el interés por el estudio del liderazgo escolar. En este sentido, se coincide con Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010), cuando afirman que es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo.

2.1.3. Enfoques de liderazgo escolar

En relación con el enfoque o los estilos de liderazgo, Leithwood y Jantzi (2006) señalaron que muchas de las nuevas teorías sobre el liderazgo escolar tienden a buscar un adjetivo para el liderazgo. Estas nuevas teorías dan la falsa impresión de que algo nuevo ha sido creado, cuando en realidad el liderazgo escolar es una antigua teoría que recibe un nuevo nombre, pero que sigue siendo definido como “la tarea de movilizar e influir en los otros para articular y alcanzar las intenciones y objetivos compartidos de la organización educativa” (Leithwood & Riehl, 2005, p. 14).

2.1.4. Antecedentes

Hace más de tres décadas que se está investigando sobre la existencia de relaciones entre las prácticas de liderazgo y los logros académicos en las organizaciones educativas (Heck & Hallinger, 2005). Entre los temas que abordan estas investigaciones, se eligieron los estilos de liderazgo transformacional e instruccional porque se coincide con los estudios de metaanálisis de Robinson et al. (2008), cuando afirman que estos liderazgos dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo y que sus programas de investigación son suficientemente maduros para permitir un buen análisis, a pesar de que su impacto en los resultados académicos es discutible, debido a que anteriormente no fueron cuantificados, lo que impide una comparación sistemática (Hallinger & Heck, 1998; Heck & Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2005).

Entre los estudios de mayor relevancia está el *metaanálisis* elaborado por Robinson et al. (2008), quienes examinaron 27 investigaciones semejantes que relacionaban los efectos del liderazgo instruccional y del liderazgo transformacional. Los resultados de este estudio no solo confirmaron estos estilos como enfoques de liderazgo escolar, sino que también mostraron que el efecto promedio del liderazgo instruccional sobre los resultados de los estudiantes es tres a cuatro veces superior que el del liderazgo transformacional. Esta evidencia ha conducido a validar la naturaleza instruccional de la gestión directiva en el mejoramiento educativo, a partir de los diversos niveles en que afecta el desempeño de las organizaciones escolares.

Es por ello que, a pesar de que algunos autores encuentren considerables coincidencias entre los dos estilos, existen también algunas diferencias entre ellos (Shatzer, 2009). Esto representa una razón conceptual más para que estos dos estilos de liderazgo escolar sean motivo de este estudio. Para Shepard (1996); Marks y Printy (2003), Hallinger (2003); Klinginsmith (2007); Robinson, Lloyd y Rowe (2008); Shepard (2009) la discrepancia entre el liderazgo transformacional e instruccional persiste desde hace muchos años, especialmente en relación con el aporte de estos dos enfoques en el marco del liderazgo escolar.

Estos antecedentes permiten considerar como enfoques de liderazgo escolar el liderazgo transformacional (LT) y el liderazgo instruccional (LI). Las investigaciones respaldan ambos estilos de liderazgo para ser propuestos como modelos posibles de seguir por los directivos en las escuelas (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008; Stewart, 2006). Es por ello que han sido motivo de relevantes investigaciones en el campo del liderazgo escolar y hasta el momento se consideran los modelos de liderazgo educativo de mayor influencia (Hallinger & Heck, 1998), como se detallará más adelante.

Tabla 2.1: Comparación de las teorías de liderazgo Transformacional y Liderazgo Instruccional

	Liderazgo Instruccional	Liderazgo Transformacional
Foco	Direccional Recompensa	Consenso Reconocimiento
Modelo	El más eficaz en la dirección de la escuela. <i>Focalizan</i> .	El ideal ante recientes cambios y reformas. <i>Dinamizan</i> a los equipos de trabajos
Distribución de la responsabilidad del liderazgo y la toma de decisiones.	El Director como principal líder. Busca éxito en mejora de la organización	Compartida Busca éxito organizacional y beneficios para los miembros.
La dirección del liderazgo	Top-down.	Botton-up.
Cambios	1° orden	2° orden.
Resultados académicos	Mayor impacto, influye indirectamente.	Menor impacto, Influye indirectamente
Centrado	Enseñanza-aprendizaje, currículo, monitoreo, supervisión. Resultados académico en torno a la misión.	La relación líder-seguidor la motivación intelectual de los otros agentes. Compromiso en torno a una visión común.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, al revisar las principales teorías sobre liderazgo escolar se observa que el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional presentan antecedentes de resultados exitosos en el campo educativo en general y, especialmente, en relación con la mejora del rendimiento escolar y el aumento de la motivación de los agentes educativos por el trabajo, en el marco de un clima institucional favorable. Por estos antecedentes, se puede afirmar que en el ámbito de la evaluación del liderazgo, hay un incremento creciente del interés por realizar investigaciones sobre el liderazgo transformacional e instruccional en el campo educativo, una razón más que sostiene el que fueran seleccionados como tema para este estudio, cuyo foco lo constituye el liderazgo del director. A esta razón se agrega que los otros estilos o enfoques presentan reducida base empírica en el ámbito escolar; lo que constituyó una limitación para ser seleccionados.

2.2. El liderazgo transformacional: antecedentes, trayectoria y efectos

La teoría del estilo de liderazgo transformacional ha sufrido diversos cambios a partir de su conceptualización original en 1978 con la publicación de James McGregor Burns, en la que se analizó la capacidad de algunos líderes de inspirar nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral. El mismo autor argumentó que esta energía y el compromiso con una visión común transformaron la organización mediante el desarrollo de su capacidad para trabajar en colaboración y así superar los retos y alcanzar metas ambiciosas.

Es así que Burns determinó que los grandes líderes históricos tenían en común un tipo distintivo de liderazgo, que él llamó "transformador" porque "eleva el nivel de la conducta humana y la aspiración ética del líder y conduce y por lo tanto tiene un efecto transformador en ambos" (Burns, 1978, p. 20). El liderazgo puede encontrarse, según Burns en las relaciones entre motivos, recursos, líderes y seguidores.

La teoría de Burns fue difundida por Bass y sus colegas, pero el concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985), en un principio sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar. Este estilo fue planteado por Bass (1985) como un liderazgo universal para todas las organizaciones, caracterizado por lograr cambios individuales y por mejorar la relación entre líder y seguidor, sobre la base de la

confianza mutua y el espíritu de equipo. Al respecto, Bass (1985) afirmó que “un líder que establece metas y objetivos en el intento de hacer a su seguidor líder, es transformacional” (p. 29). Por ello, se entiende que el liderazgo transformacional es un constructo amplio y que en el marco de las interrelaciones tanto el líder como el seguidor logran cambios de segundo orden (cambios en sus actitudes, creencias, valores y necesidades), para innovar y modernizar la cultura organizacional, transformando el sistema mismo. Esta es la diferencia con las otras teorías del liderazgo que se centran solo en cambios conservadores o reformistas (Avolio & Yammarino, 2008; Bass & Avolio, 1994; Bass & Riggio, 2006; Robbins, 1994; Vega y Zavala, 2004). En esta teoría, las actitudes y las percepciones de los seguidores con respecto a sus líderes son muy importantes.

En 1992, Leithwood y sus colegas emprendieron una serie de estudios encaminados a determinar el significado y la utilidad del liderazgo transformacional en las escuelas. Por esta razón Kenneth Leithwood es reconocido como un líder en la adaptación de los principios de liderazgo transformacional en el campo de la educación. Este autor sostuvo que el liderazgo transformacional era relevante para los líderes educativos porque facilita el responder a las demandas externas, principalmente durante los tiempos de cambio; puesto que un líder transformacional reestructura en función del logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de los problemas organizativos.

En el marco de los cambios y reformas educativas; Leithwood, (1992) señala que es necesario que el líder transformacional establezca relaciones de poder entre los agentes educativos como la administración, personal docente, padres y estudiantes; los que deben participar activamente en el proceso de toma de decisiones. El liderazgo transformacional implica incorporar las partes interesadas en la misión de la organización mediante la creación de la visión y el clima necesario para el cambio. En un primer momento Leithwood identificó siete dimensiones del liderazgo transformacional en las escuelas, pero luego en 1994 refinó la lista en seis dimensiones que incorporó en su instrumento denominado “Cuestionario de Liderazgo directivo” (PLQ).

En el mismo año 1994 Bass y Avolio desarrollaron instrumentos para evaluar el liderazgo transformacional como el *Multifactor Leadership Questionnaire con la versión MLQ-5X*. Las variaciones de estos instrumentos han sido utilizadas en muchos estudios

empíricos, aunque pocos han investigado el impacto de este tipo de liderazgo en los resultados académicos o sociales de los estudiantes.

Sin embargo, el liderazgo transformacional ha motivado numerosas investigaciones, y es considerado como una de las áreas de interés más desarrolladas en la actualidad, por lo que cuenta con abundante evidencia empírica en más de 60 países (Vega y Zavala, 2004), las que en su mayoría provienen del ámbito anglosajón. En su libro “*Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*”, Bass (1998) afirmó que la teoría del liderazgo transformacional se aplica al contexto escolar; sin embargo, lo consideró como un estilo de liderazgo que tiene mayores efectos en el manejo de una crisis financiera. Por ello, reconoció la necesidad de realizar mayor investigación en el área educativa.

Es así como surge el interés de los investigadores educativos por el desarrollo de estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional en las organizaciones y en los agentes educativos, encontrando que este estilo de liderazgo sí tiene efectos positivos en el clima escolar o ambiente escolar, así como en las relaciones de los profesores, y efectos indirectos sobre los logros de los estudiantes. Entre estos estudios pueden mencionarse los realizados por Bogler (2002), Gardin (2003), Gulbin (2008), Jantzi y Leithwood (1996), Leithwood (1992, 1993), Leithwood, Jantzi y Fernández (1993), Leithwood y Jantzi (1999a, 1999b, 2006), Leithwood, Jantzi y Steinbach (2000), Mills (2008), Philbin (1997), Ross y Gray (2006), y Verona y Young (2001), entre otros. De este modo, a pesar de que inicialmente el estudio del liderazgo transformacional se realizó en el campo empresarial, este modelo de liderazgo abarca varios tipos de escenarios, incluyendo el educativo (Bass, 1998).

El liderazgo transformacional se diferencia de los otros estilos porque enfatiza el logro de compromisos y capacidades de los otros miembros de la organización (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2000). Los convence que no solo la organización será mejor, sino que ellos también se beneficiarán si se involucran en su visión (Hallinger, 2003). Por ello, en comparación con los otros estilos de liderazgo, es el estilo transformacional el que a menudo es señalado como el modelo más adecuado para facilitar los cambios y reestructuraciones.

2.2.1. Modelos de liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional ha sido sugerido como uno de los estilos ideales para gestionar las organizaciones escolares, especialmente en el marco de reformas educativas y de cambios (Leithwood & Jantzi, 2006). Esto es viable porque los líderes transformacionales afectan la motivación de los otros agentes educativos y los comprometen con un esfuerzo extra necesario para hacer los cambios que implica una reforma educativa (Leithwood, 1994). En esta sección se describen tres de los principales modelos de liderazgo transformacional que coinciden con la propuesta original de Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), que es el primer modelo y la postura teórica en la que se apoya esta investigación. Se menciona la manera en que cada una de las dimensiones queda incorporada en el cuestionario que se utiliza en este estudio como instrumento para medir cuantitativamente el enfoque del liderazgo transformacional; este instrumento, según se detalla más adelante, es una adaptación al contexto chileno realizada por Thieme (2005) sobre la base de la traducción de la versión propuesta por Bass y Avolio (2000).

Entre las propuestas de los modelos de liderazgo transformacional para esta investigación, también se seleccionaron las de Leithwood y Griffith por considerar que ambas han sido validadas por antecedentes empíricos confiables y porque evidencian seguir en la misma línea de la propuesta original de Bass y Avolio pero con algunas modificaciones en las dimensiones. Así Leithwood (1994), quien fue el que introdujo este enfoque de liderazgo en la educación, propone 6 dimensiones adecuadas para el contexto escolar y que corresponden específicamente al comportamiento del directivo. En el mismo sentido el modelo de Griffith (2004) combina las dimensiones de Bass (1985) y Bass y Avolio (1994) y presenta tres dimensiones con modernas conceptualizaciones. Estos modelos se presentan a continuación con la descripción de sus respectivas dimensiones para finalmente presentar una matriz que provoca una discusión comparativa de dichos modelos.

a. Modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985) y Bass y Avolio (1994)

La postura teórica de esta investigación se apoya en el liderazgo transformacional propuesto principalmente por Bernard Bass (1985), esta emergió de entornos investigativos cuantitativos y cualitativos interesados en identificar el modo de presentarse, dirigir, resolver conflictos, tomar decisiones y relacionarse con los demás con el propósito de maximizar la gestión, que en cierta medida se conocen como estilos de liderazgos (Ball, 1989; Alvarez, 1998). Bass, desde el enfoque de la psicología organizacional, no solo recogió las proposiciones del liderazgo carismático de Shamir, House, y Arthur (1993) y del liderazgo transformador de Burns (1979) sino, con una perspectiva abarcadora, también tomó en cuenta otros antecedentes más específicos al ethos escolar.

Bass (1999) sostiene que el fin de la guerra fría promovió mayores niveles de formación en los empleados, equipos y organizaciones. Por ello, las formas de dirección fueron cada vez menos autoritarias y el cuestionamiento a la autoridad, cuando fuere necesario, se consideró cada vez más saludable.

Estos cambios, según Bass, afectan las organizaciones y es el estilo de liderazgo transformacional el que ofrece a los directivos las mejores estrategias para lograr compromiso de los involucrados y aceptar las reformas.

Para Bass (1999), el liderazgo transformacional del directivo implica que pueda advertir mejoras en los demás actores educativos, las que con el tiempo se irán haciendo mayores y de orden superior. El desarrollo de este estilo de liderazgo le permite al directivo incentivar a los otros actores educativos a desarrollar la capacidad de determinar y valorar su propia actuación.

Este modelo describe al director que representa este estilo de liderazgo como aquel que intenta satisfacer las necesidades de los demás actores, involucrándolos en la tarea de cambiar una situación insatisfactoria, en la búsqueda de un bien común, lo que genera como consecuencia una relación de estímulo recíproco y de superación que convierte al seguidor en líder y al líder en seguidor.

i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Bass y Avolio

El liderazgo transformacional fue propuesto por Bass con cuatro dimensiones, características o componentes: la influencia idealizada (carisma), la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual (Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991; Bass & Avolio, 1994, 2003). Estos componentes fueron denominados las “cuatro I’s del líder transformacional” (Bass & Avolio, 1994; Tracey & Hinkin, 1998) y están fuertemente relacionados con procesos de cambio transformador, tanto de los seguidores como de la organización. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de los componentes, que ha permitido la operacionalización de la variable estilo de liderazgo transformacional.

- Influencia idealizada o carisma

Es el constructo más abarcador del liderazgo transformacional. Implica que el líder transformacional, por su buena gestión y su modelo de conducta ética y moral, es respetado y resulta atractivo para sus seguidores. Sin embargo, este factor por sí mismo no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional. Se entiende que los actos del líder están guiados por el propósito de hacer las cosas de manera correcta (Bass, 1985).

En la adaptación del cuestionario elaborada por Thieme (2005) como instrumento para medir este enfoque del liderazgo, que se utiliza en este estudio, el autor describe que el director es visto con respeto, considerado como modelo de confianza con el que se puede contar y que, además, demuestra altos estándares éticos y morales.

- Motivación inspiracional o liderazgo inspiracional

Implica que el líder despierta el espíritu de equipo, el entusiasmo y el optimismo, creando y comunicando expectativas en los seguidores involucrados y comprometiéndolos con una visión compartida ligada al éxito de la institución (Bass & Avolio, 1994). Es así como estimula y desarrolla un clima de colegialidad (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2000), para que la distribución de la responsabilidad del liderazgo y la toma de decisiones

sea compartida con los otros miembros (Barker, 2007; Bogler, 2002; Gardin, 2003; Gulbin, 2008; Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood, 1992, 1993; Leithwood, Jantzi, & Fernández, 1993; Leithwood et al., 2000; Leithwood & Jantzi, 1999a, 1999b, 2006; Mills, 2008; Philbin, 1997; Ross & Gray, 2006; Robinson et al., 2008; Verona & Young, 2001).

De igual manera, el líder transformacional busca el bienestar psicológico, promueve la motivación, las actitudes y emociones más positivas que experimentan los seguidores a través de la jornada de trabajo, es multidimensional (Avolio et al., 1991; Avolio & Yammarino, 2008; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994, 1997, 2000, 2003; Bass & Riggio, 2006; Bono, Foldes, Vinson, & Muros, 2007; DuBrin, 2006; Garay, 2008; Judge & Piccolo, 2004; Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001; Majluf y Hurtado, 2008; Mullen & Kelloway, 2009; Nielsen, Randall, Yarker, & Brenner, 2008; Robbins, 1994; Thieme, 2005; Tracey & Hinkin, 1998; Vega y Zavala, 2004).

El cuestionario adaptado por Thieme (2005), que se utiliza como instrumento en este estudio, indica que el director transformacional demuestra la motivación inspiracional o liderazgo inspiracional cuando sus comportamientos motivan e inspiran a los otros agentes educativos, cuando exalta el espíritu de equipo y, al igual que los otros agentes educativos, demuestra entusiasmo y optimismo, creando una positiva visión del futuro.

- Estimulación intelectual

El líder induce a sus seguidores a ser innovadores y creativos, sin enjuiciar sus aportes por el hecho de ser distintos a los suyos sino, por el contrario, alentándolos. No critica los errores en público (Bass & Avolio, 1994). Es así como incrementa la capacidad de la escuela para resolver sus problemas y contribuye al desarrollo profesional de sus profesores (Leithwood et al., 2000).

- Consideración individualizada

El líder mantiene una relación personalizada y ascendente con cada subordinado, de acuerdo con sus necesidades y capacidades, haciendo que cada individuo se sienta valorado. Se crean nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo. Intenta

lograr coincidencias entre la visión de los subordinados y los objetivos de la institución. Las tareas delegadas son monitorizadas para saber si los colaboradores necesitan dirección adicional o apoyo para medir su progreso. Idealmente, los seguidores no deberían sentirse evaluados (Bass & Avolio, 1994). En síntesis, el líder presta apoyo a los agentes educativos durante el proceso de cambio de segundo orden (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2001).

Las dos últimas dimensiones han sido unidas por Thieme (2005) para efectos de la adaptación del cuestionario. La descripción del rol propuesto para el director transformacional en estas dos dimensiones gira en torno a que él estimula y fomenta la innovación, la creatividad y el cuestionamiento de antiguos supuestos, y acepta nuevas ideas porque no teme cometer errores o ir contra la corriente. La dimensión de consideración individualizada se hace evidente porque el líder escucha efectivamente a los otros agentes educativos y pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo para desarrollar su potencial.

b. Modelo de liderazgo transformacional de Leithwood (1994)

Leithwood, al igual que otros investigadores, sostiene muchos de los principios ya enunciados por Bass y Avolio sobre el liderazgo transformacional, pero con algunas modificaciones para el contexto escolar, tanto en el ámbito de los propósitos, de los agentes educativos y de la estructura, como en el ámbito de la cultura. Por ello, considera que entre las prácticas de liderazgo transformacional más importantes están las iniciativas para un aprendizaje organizativo y el compromiso de los profesores y los demás agentes educativos con el cambio y con ser agentes de cambio. Entre sus argumentos está la correlación que encontró entre liderazgo transformacional y el compromiso o eficacia docente. Sin embargo, esto mereció una crítica por no utilizar el modelo propuesto por Bass y Avolio.

Leithwood y Jantzi (2005), revisaron 33 estudios sobre el liderazgo transformacional, en casi la mitad de estos estudios encontraron que este liderazgo presenta una pequeña influencia indirecta en los resultados académicos y sociales de los estudiantes. Sin embargo

Robinson et al. (2008), advierten que esta revisión no incluyó el cálculo de las estadísticas del tamaño del efecto.

Las primeras siete dimensiones que identificó Leithwood fueron: construir la visión de la escuela; establecimiento de metas escolares; proporcionar estimulación intelectual; ofreciendo apoyo individualizado; modelando las mejores prácticas y los valores organizativos importantes; demostrando expectativas de alto rendimiento; crear una cultura escolar productiva y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones escolares.

En 1996, el mismo Leithwood refinó la lista a seis factores o dimensiones que luego se presentan, los que incorporó en el Cuestionario de Liderazgo Directivo (PLQ), este instrumento contiene 24 ítems que miden comportamientos principales y específicos del líder transformacional.

i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Leithwood

Esta propuesta presenta seis dimensiones, que corresponden a comportamientos más específicos del directivo en el contexto educativo, los que se describen a continuación.

- Identifica y articula una visión

El director de la escuela posee habilidad para identificar nuevas oportunidades de desarrollo en el trabajo colaborativo, así como para articular e inspirar al personal de la escuela con una visión del futuro ampliamente compartida para la escuela. En esta dimensión, identifica para los demás agentes educativos lo que considera más importante a nivel conceptual y operativo, con la finalidad de aclarar los procedimientos individuales que es preciso desarrollar.

- Fomenta la aceptación de los objetivos del grupo

A pesar de que el nombre de la dimensión es diferente al que presenta Bass (consideración individualizada), la propuesta del comportamiento del directivo que

desarrolla el liderazgo transformacional es semejante, puesto que se refiere a que el líder espera que los profesores de manera individual y conjunta establezcan los objetivos para su desarrollo personal y para el desarrollo de la escuela, observen el progreso y acuerden procesos de supervisión de todo el personal de la escuela.

El directivo promueve la cooperación entre los miembros del personal y los ayuda a trabajar juntos hacia metas comunes. Crea condiciones para que los grupos participen activamente en la toma de decisiones.

Este comportamiento se puede identificar también como parte de la dimensión motivación inspiracional propuesta por Bass.

- Transmite altas expectativas de alto rendimiento

El líder establece expectativas para la excelencia, la calidad y el alto rendimiento por parte de los agentes educativos. Compromete a la institución para el cambio. Para ello, establece límites muy flexibles, con el propósito de promover la creatividad, por lo que los agentes educativos pueden trabajar con libertad de juicio y de acción dentro de los planes generales de la escuela.

Este comportamiento confirma la propuesta de la dimensión motivación inspiracional planteada por Bass.

- Proporciona modelos apropiados

El director propone prácticas y modelos de ejemplos dignos de seguir y es consistente con los valores transmitidos. En el mismo sentido, responde positivamente a las críticas y a la retroalimentación sobre sus prácticas de liderazgo, de tal modo que los problemas y las decisiones que toma en la escuela son analizados desde diferentes enfoques y perspectivas.

Bass considera este comportamiento pero dentro de su propuesta de la dimensión influencia idealizada o carisma.

- Proporciona estimulación intelectual

Tal como ocurre en la propuesta de Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), este comportamiento hace referencia a que el líder desafía a los agentes educativos a reexaminar algunas de las hipótesis acerca de su trabajo y a repensar cómo se pueden realizar mejor. Otorga autonomía al personal para que pueda tener un pensamiento divergente. Reconoce públicamente actuaciones ejemplares. A pesar de ello, comparte su información y las fuentes de sus ideas e invita a los profesores a hacer lo mismo con sus colegas.

- Proporciona apoyo individualizado

Al igual que la dimensión de consideración individualizada de Bass, esta dimensión hace referencia a que el líder respeta individualmente a cada agente educativo, muestra su preocupación por los sentimientos y las necesidades personales. Asegura recursos como tiempo, materiales y asesores para el desarrollo de cada uno de los agentes educativos y de la institución.

Se deduce que todas estas dimensiones son entendidas como funciones del líder transformacional que se presentan asociadas específicamente a un contexto educativo. Es evidente que Leithwood (1994) confirma el compromiso del líder transformacional con el cambio de la institución educativa.

c. Modelo de liderazgo transformacional de Griffith (2004)

Otro de los modelos del liderazgo transformacional que da sustento a la perspectiva que presenta la postura teórica de liderazgo transformacional de Bass (1985), que se asume para esta investigación, es el de Griffith (2004), quien realizó su investigación en 117 escuelas primarias en la zona urbana de los estados Unidos. Este estudio examinó el efecto directo del liderazgo transformacional del director sobre la rotación del personal de la escuela y el rendimiento escolar y también su efecto indirecto a través de la satisfacción laboral del personal de la escuela. Los resultados mostraron un efecto indirecto, a través de

la satisfacción laboral del personal, sobre la rotación del personal de la escuela y sobre los progresos en el rendimiento de los estudiantes de la escuela.

Estos resultados han llevado a discutir el papel de liderazgo transformacional en el rendimiento escolar y en el reclutamiento, la capacitación y la evaluación de los directores de escuela, para luego hacer una propuesta más moderna, en la que Griffith toma las cuatro dimensiones planteadas por Bass en 1985 y por Bass y Avolio en 1994, pero combina dos de ellas (influencia idealizada y motivación del líder) en una de las dimensiones, por lo que presenta tres dimensiones.

i. Dimensiones del liderazgo transformacional según Griffith

Los resultados del estudio de Griffith (2004) mostraron que los comportamientos de los directores podrían describirse en tres componentes del liderazgo transformacional: inspiración /carisma, consideración individualizada y la estimulación intelectual.

- Carisma / inspiración

Esta dimensión, como ya se mencionó, combina las dimensiones de influencia idealizada y motivación del líder y a diferencia de la propuesta de Bass, la descripción se centra en las metas escolares, que deben ser articuladas y deben otorgar a los profesores un sentido de dirección. En esta dimensión, se describe al director transformacional como un motivador de debates entre los profesores para mejorar la enseñanza.

- Estimulación intelectual

Para Griffith esta dimensión del liderazgo transformacional implica que el directivo no solo fomente nuevas ideas, como propone Bass, sino que también proporcione oportunidades para que los otros agentes educativos optimicen el plan de mejoramiento escolar y se involucren en la toma de decisiones.

- **Consideración individualizada**

En esta dimensión, a diferencia de Bass, este autor es más específico al describir que un directivo transformacional tiene que alentar la comunicación abierta en general y la comunicación de las expectativas a través del respeto. En el mismo sentido, tiene que proporcionar retroalimentación y dar aliento a los maestros en sus decisiones, creando un ambiente que permita que cooperen y aporten sugerencias para la mejora escolar.

A continuación y a manera de síntesis se presentan las diferentes dimensiones de los modelos de liderazgo transformacional teniendo en cuenta los aspectos comunes y diferentes de las propuestas descritas.

Al comparar las dimensiones que presenta cada uno de los modelos desarrollados en la Tabla 2.2, se muestra distinta numeración, pues el criterio que se observa es que a pesar de que tienen diferente cantidad de dimensiones, estas son semejantes en su descripción; por lo que se las ubica en el mismo nivel.

Tabla 2.2: Modelos de Liderazgo Transformacional: comparación entre sus dimensiones

Bass (1985) y Avolio (1994): 4 dimensiones	Leithwood 1994: 6 dimensiones	Griffith (2004): 3 dimensiones
1-Influencia Idealizada o Carisma	4-Proporciona Modelos Apropriados.	1-Carisma / Inspiración
2-Motivación Inspiracional o Lider Inspiracional	1-Identifica y Articula Una Visión 2-Fomenta Aceptación de los Objetivos del Grupo 3-Transmite Altas Expectativas de Alto Rendimiento.	
3-Estimulación Intelectual	5-Proporciona Estimulación Intelectual	2-Estimulación Intelectual
4-Considera Individualizada	6-Proporciona Apoyo Individualizado	3-Consideracion Individualizada.

Fuente: Elaboración propia.

Así, partiendo de las cuatro dimensiones que presenta la propuesta de Bass (1985) y Avolio (1994), se encuentra que la dimensión 1-Influencia Idealizada o Carisma, es

semejante a la dimensión 4: Proporciona Modelos Apropriados propuesta por Leithwood (1994) y a la dimensión conjunta 1-Carisma / Inspiración propuesta por Griffith (2004).

En cuanto a la segunda dimensión de Bass (1985) y Avolio (1994): 2-Motivación Inspiracional o Lider Inspiracional, esta coincide con las descripciones de tres dimensiones de Leithwood: 1-Identifica y Articula una Visión, 2-Fomenta Aceptación de los Objetivos del Grupo y 3-Transmite Altas Expectativas de Alto Rendimiento; la que a su vez presenta una descripción semejante a la que muestra la primera dimensión de Griffith (2004).

Sin embargo, en lo que se refiere a las dos últimas dimensiones de los tres modelos, éstas no solo se parecen en cuanto a su descripción sino también en cuanto a su formulación.

2.2.2. Efectos del liderazgo transformacional

Para Bass y Avolio (1994 y 2003) el liderazgo transformacional se caracteriza por construir la lealtad y la motivación de los maestros y el personal en su conjunto en torno a una visión positiva propuesta en común. Es un modelo que también está asociado a la eficacia escolar pero que se caracteriza porque, entre sus efectos, incluye prácticas para liderar el cambio y junto con los demás agentes educativos la transformación e innovación en la cultura escolar.

El desarrollo de este tipo de liderazgo en la escuela para Leithwood y Steinbach (1993) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para los demás agentes educativos. Esto implica que el directivo desarrolle prácticas de liderazgo que incluyan, entre sus efectos, la generación de mejores soluciones a los problemas de la escuela, el desarrollo del compromiso en los profesores y en el personal.

Lo anterior fue resumido por Bass y Avolio (1997), en el desarrollo de las dimensiones de motivación inspiracional, consideración individual, estimulación intelectual e influencia idealizada. Estas proporcionan la base para que el directivo con los otros agentes educativos logren objetivos comunes en torno a 3 efectos del desarrollo del liderazgo transformacional: el esfuerzo extra, la eficacia del director y la satisfacción del

profesor. Estas tres variables de resultado o efectos organizacionales destacan en el contexto educativo y se amplían a los demás agentes (como consejos directivos, alumnos, administrativos y padres de familia, entre otros).

De este modo las principales características de los efectos esperados del liderazgo transformacional se detallan a continuación:

a. Eficacia del director

Se refiere a la percepción que tienen los otros agentes educativos sobre la eficacia del director que se hace evidente, porque obtiene óptimos resultados con el menor costo posible. Además, satisface las necesidades laborales de los profesores y las representa ante los superiores de mayor nivel. También contribuye a la eficacia organizacional y a llevar a cabo su trabajo de líder del grupo. Lo anterior indica que, en síntesis, el director transformacional consigue que con su estilo de gestión la organización escolar sea eficaz y efectiva a pesar de las dificultades extraescolares.

b. Satisfacción

Los profesores y los colaboradores sienten satisfacción por el estilo con que su director gestiona y trabaja con los otros agentes educativos para lograr resultados significativos tanto en su gestión pedagógica como en la institucional. La aceptación de la tarea con agrado y su satisfacción en el trabajo los disponen a realizar un mayor esfuerzo por incrementar la calidad de su trabajo, a pesar de las dificultades y carencias de la escuela.

c. Esfuerzo extra

Este efecto se refiere al hecho de que el deseo y la capacidad de hacer el trabajo y alcanzar las metas del grupo y de la organización aumentan más allá de lo habitual y de lo previsto. En este sentido, el director logra motivar a los otros agentes educativos a trabajar

más allá de lo que tenían previsto, puesto que los deseos por lograr el éxito son cada vez mayores.

Puesto que el liderazgo transformacional incluye varios atributos y comportamientos que facilitan el cambio organizacional (DuBrin, 2006), los directivos que son líderes transformacionales pueden identificar y articular la visión de la escuela, motivar a los otros agentes educativos con su ejemplo, promover la estimulación intelectual y proporcionar apoyo y desarrollo individual a los miembros de la escuela (Leithwood, 1994; Robinson et al., 2008). Por lo tanto, estos directivos ejercen un liderazgo que es multidimensional y prestan apoyo a los agentes educativos durante el proceso de cambio (Leithwood et al., 2001). Es decir, el líder y el seguidor logran cambios de segundo orden para innovar y modernizar la cultura organizacional, transformando el sistema mismo (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 1999b).

Como se indicó antes, numerosos autores han realizado estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional en las organizaciones y en los agentes educativos, y han encontrado que el liderazgo transformacional tiene efectos positivos en el clima escolar o ambiente escolar, así como en las relaciones entre los profesores y efectos indirectos sobre los logros en los estudiantes. Entre estos estudios, como ya se detalló, se encuentran los realizados por Bogler (2002); Gardin (2003); Gulbin (2008); Jantzi y Leithwood (1996); Leithwood (1992, 1993); Leithwood et al. (1993); Leithwood y Jantzi (1999a, 1999b, 2006); Leithwood et al. (2000); Mills (2008); Philbin (1997); Ross y Gray (2006) y Verona y Young (2001), entre otros.

Otro hallazgo importante son las altas correlaciones entre el liderazgo transformacional y la satisfacción del seguidor, así como entre la efectividad del líder y la motivación del seguidor, que son consideradas como las variables de resultado o efectos organizacionales de este enfoque (Avolio et al., 1991; Avolio & Yammarino, 2008; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994, 1997, 2000, 2003; Bass & Riggio, 2006; Bono et al., 2007; DuBrin, 2006; Garay, 2008; Judge & Piccolo, 2004; Leithwood et al., 2001; Majluf & Hurtado, 2008; Mullen & Kelloway, 2009; Nielsen et al., 2008; Robbins, 1994; Thieme, 2005; Tracey & Hinkin, 1998; Vega y Zavala, 2004).

En relación con el liderazgo transformacional en las organizaciones escolares en Chile, Thieme (2005) asegura que este enfoque de liderazgo influye sobre el desempeño

escolar, lo que incluye eficiencia, esfuerzo extra y satisfacción de los docentes y directivos por trabajar en esa escuela. Es decir, confirma la influencia del liderazgo transformacional en las variables de resultado o efectos de este estilo de liderazgo que proponen Bass y Avolio (1997). En la misma dirección se orientan las investigaciones de Majluf y Hurtado (2008), quienes encontraron que es el estilo transformacional el que podría generar el clima escolar y las condiciones de trabajo necesarias para promover la satisfacción laboral y el compromiso de los profesores con los objetivos de la escuela. Del mismo modo, Garay (2008) reportó que las dimensiones o características del liderazgo transformacional inciden en la participación de los agentes educativos.

2.2.3. Objeciones al modelo de liderazgo transformacional

Los resultados de algunos de los estudios teóricos y empíricos desarrollados con respecto al estilo de liderazgo transformacional se exponen en forma sintética, con la finalidad de presentarlos clasificados según los hallazgos reportados, lo que permite visualizar aspectos comunes y distintos entre ellos.

Es así como a partir de las investigaciones, antes mencionados, que realizara Griffith (2004) en 117 escuelas dentro de los EE.UU., Shatzer (2009) se infiere que el liderazgo transformacional tiene un efecto directo sobre el compromiso y la satisfacción de los docentes, el clima escolar, las percepciones de los estudiantes y los resultados escolares. En la misma investigación, Griffith (2004) indica que, este enfoque del liderazgo también tiene efectos indirectos sobre la participación de los estudiantes para mejorar su rendimiento y el logro académico; estos efectos son mediados por la satisfacción laboral de los docentes.

A pesar que existe evidencia sustancial sobre la relevancia del liderazgo transformacional en la educación, ha habido una serie de críticas. En primer lugar, se sostiene que el liderazgo transformacional no tiene un énfasis educativo y carece de un enfoque sobre el currículo y la instrucción (Marks & Printy, 2003). En segundo lugar, se afirma que el liderazgo transformacional ofrece una descripción general de las cualidades de liderazgo, pero no define comportamientos específicos que hacen que un director tenga éxito (Shatzer, 2009). En tercer lugar, se argumenta que los líderes que ejercen el liderazgo

transformacional solo han logrado un rendimiento mínimo de impacto académico, pues la mayoría de los estudios demuestran efectos indirectos (Barker, 2007).

Sin embargo, a pesar de las críticas, un líder transformacional, en opinión de Leithwood et al. (2000) tiene tres metas fundamentales: (1) estimular y desarrollar un clima de colegialidad; (2) contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e (3) incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Estas metas tienen efectos en los seguidores, que se manifiestan por medio de una mayor satisfacción en el trabajo, el bienestar psicológico, la motivación y las actitudes y emociones más positivas a través de la jornada de trabajo (Bono et al., 2007; Mullen & Kelloway, 2009; Nielsen et al., 2008).

En el metaanálisis que realizaron Judge y Piccolo (2004), se encontraron altas correlaciones entre el liderazgo transformacional y la satisfacción del seguidor, específicamente entre la efectividad del líder y la motivación del seguidor. Estos ya han sido considerados como efectos del liderazgo transformacional.

2.3. El liderazgo instruccional: antecedentes, trayectoria y efectos

El otro enfoque de liderazgo escolar que ha recibido mucha atención es el liderazgo instruccional, el cual se popularizó desde el movimiento de reestructuración de la escuela en Estados Unidos de Norteamérica (Hallinger, 2003). Los investigadores que examinaron la eficacia y la mejora de la escuela desde finales de la década de 1970, coinciden en reconocer que el liderazgo instruccional también es un constructo amplio, es una función que se refiere a los directivos efectivos que se enfocan principalmente en la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes (Marks & Printy, 2003), por lo que tiene efectos en el rendimiento académico de estos últimos (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996). Además, afirman que permite aumentar o disminuir las capacidades de los demás agentes educativos (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Waters et al., 2003; Waters, Marzano, & McNulty, 2005).

En este modelo el centro es el director, por ello la habilidad del directivo que actúa como un líder instruccional constituye un factor clave para explicar el éxito de las estrategias y del cambio de las mismas para lograr las metas u objetivos de aprendizaje

planteados o la mejora de la escuela (Hallinger, 2003). No está demás señalar que el interés por este estilo de liderazgo ha motivado investigaciones en que se han aplicado diferentes modelos de medición e instrumentos y que han reportado distintas conceptualizaciones (Burch, 2007; Reitzug, West, & Angel, 2008; Ubben & Hughes, 1987).

La postura teórica de liderazgo instruccional ha sido descrita principalmente por Hallinger y Murphy (1985) y Hallinger (2003), ellos realizaron una amplia investigación a nivel internacional en relación a la efectividad e impacto del liderazgo instruccional sobre los logros de aprendizajes en los estudiantes. Para Robinson et al. (2008), esto se explica porque el líder instruccional prioriza objetivos académicos los que monitorea para garantizar su cumplimiento. Es por ello, que la mayoría de los estudios en torno al liderazgo instruccional se centran mayormente en la influencia de la conducta del director en el progreso de los aprendizajes percibida a través de la medición del rendimiento de los estudiantes (Heck & Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2004).

En 1994, Leithwood observó que los líderes instruccionales participan en comportamientos tales como supervisión, entrenamiento, desarrollo de personal y modelado diseñado para influenciar en el pensamiento y la práctica de los maestros. Sheppard en 1996 clasificó al liderazgo instruccional en dos formas: "estrecha" cuando los comportamientos de los maestros mejoran el aprendizaje y "amplia" cuando los comportamientos incluyen cuestiones organizativas y culturales. En el mismo año Sheppard identificó como las principales conductas que contribuyen al crecimiento profesional y rendimiento los maestros a: los objetivos de la escuela, comunicación de las metas de la escuela, supervisión y evaluación de la instrucción, coordinación del currículo, supervisión del progreso del estudiante, protección del tiempo de instrucción, mantenimiento de la alta visibilidad y la entrega de incentivos para el aprendizaje.

Las investigaciones de Robinson et al. (2008) indican que la dimensión del liderazgo instruccional que mayor influencia tiene en la mejora de los aprendizajes es la referida al monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje; Hallinger y Heck (1996), aseguran que, en general, el liderazgo instruccional influye indirectamente sobre los logros académicos; puesto que, como afirman Leithwood y Riehl (2005) este liderazgo es más bien una función que se encarga de generar condiciones y estimular la acción de los otros.

De tal manera que las prácticas de liderazgo instruccional implican la utilización de una base de conocimientos, capacidad interpersonal y experiencia en asistencia directa a: los profesores, al desarrollo del grupo, al desarrollo profesional y al desarrollo curricular (Glickman, 1985; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001). Los estudios mencionados anteriormente sostienen que tanto la asistencia como la supervisión directa a los profesores o docentes son factores importantes para mejorar las prácticas de enseñanza que producen como efecto mejores resultados académicos de los estudiantes.

2.3.1. Modelos de liderazgo instruccional

El liderazgo instruccional es también reconocido como liderazgo pedagógico, debido a su influencia en la mejora de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Por ello, es uno de los enfoques que ha sido sugerido con mayor fuerza y sustento para gestionar logros académicos significativos en las organizaciones escolares. Por estas razones, hay muchos modelos propuestos en torno a este enfoque; sin embargo, teniendo en cuenta antecedentes empíricos confiables, en esta sección se describen tres de los principales modelos de liderazgo instruccional que coinciden con el planteamiento original de Hallinger y Murphy (1985), que es la postura teórica en la que esta investigación se apoya para el estudio de este enfoque en particular.

Los modelos que se describen a continuación corresponden a las conceptualizaciones más significativas con respecto al liderazgo instruccional. En la descripción de cada uno de los modelos se detallan las dimensiones que lo conforman. En el caso del modelo desarrollado por Hallinger y Murphy (1985), se especifica asimismo la forma como cada una de las dimensiones queda recogida en el “Inventario de liderazgo instruccional” propuesto por Alig-Mielcarek (2003) que luego fue adaptado por Volante (2010) y que se aplica en esta investigación para medir cuantitativamente el enfoque del liderazgo instruccional.

Por lo anterior, entre las propuestas de los modelos de liderazgo instruccional para esta investigación se seleccionaron las de McEwan y Blase y Blase que presentan algunas modificaciones a las dimensiones propuestas por Hallinger y Murphy (1985). Así McEwan (2003) propone 7 dimensiones que detallan las 3 dimensiones de la propuesta original. En

el mismo sentido el modelo de Blase y Blase (2000) presenta dos dimensiones producto de la combinación de las dimensiones de Hallinger y Murphy (1985). Estos modelos se presentan a continuación con la descripción de sus respectivas dimensiones para finalmente presentar una matriz que provoca una discusión comparativa de dichos modelos.

a. Modelo de liderazgo instruccional de Hallinger y Murphy (1985)

Estas investigaciones desarrollan una concepción específica del liderazgo instruccional del directivo que está centrada en la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, que conducirían al director que ejerce este estilo de liderazgo a trabajar en función de metas conocidas por todos los agentes educativos, y que están dirigidas hacia la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de un currículo contextualizado, para que logren superar los problemas que limitan la mejora en el rendimiento escolar y la satisfacción de las expectativas educativas de los involucrados.

i. Dimensiones del liderazgo instruccional según Hallinger y Murphy (1985)

Hallinger y Murphy (1985) presenta tres dimensiones que favorecen la operacionalización de la variable estilo de liderazgo instruccional, que se describen a continuación.

- Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización

La definición de la misión de la escuela incluye el trabajo del director con el personal para asegurar que toda la comunidad escolar conozca claramente las metas y así unir esfuerzos. Estas metas están relacionadas principalmente con el progreso académico de los estudiantes. Es así como el director que ejerce un liderazgo de tipo instruccional cumple funciones como comunicar y desarrollar los objetivos de la escuela (Blase & Blase, 1999; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001; Hallinger 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

En el instrumento o inventario, adaptado por Volante (2010), que se aplica en esta investigación, la descripción de esta dimensión específica que las metas sirven para tomar

decisiones organizacionales, para alinear el currículo, para adquirir materiales y para proveer objetivos de progreso.

- **Monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza**

La gestión del programa instruccional implica la utilización de una base de conocimientos (Glickman et al., 2001) que el liderazgo del director requiere para estar centrado en el currículo de la escuela. De tal manera, puede coordinar y supervisar el currículo escolar, así como monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007). Se trata de un liderazgo enfocado en la enseñanza y el aprendizaje que ha ejercido fuerte influencia en los estudios en educación en las últimas tres décadas (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 1999b; Ylimaki, 2007).

Entre otros elementos, también implica que el director cuente con capacidad interpersonal y experiencia en asistencia directa a los profesores y al desarrollo del grupo (Glickman et al., 2001) y al desarrollo de la supervisión en el aula. En síntesis, según esta dimensión, el éxito del cambio o la mejora de la escuela se explica con una dirección del liderazgo desde arriba hacia abajo (*top-down*) (Hallinger, 2003).

En el instrumento adaptado por Volante (2010), que se aplica en esta investigación, la descripción de esta dimensión señala que la función del liderazgo del director está centrada en el currículo académico. Por ello, el director visita las salas de clase, es visible en la escuela y brinda *feedback* a profesores, estudiantes y la comunidad sobre el progreso de los estudiantes.

- **Desarrollo profesional en la organización**

La promoción de un clima escolar positivo para el aprendizaje implica que el director de la escuela se encargará de ofrecer un ambiente escolar que asegure la existencia de un alto nivel de excelencia y que proporcione incentivos a los estudiantes y a los profesores. Es así como el director que ejerce un liderazgo de tipo instruccional promueve la orientación al logro (Blase y Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando

& Ramírez, 2007). Esto también incluye la protección del tiempo necesario para el aprendizaje y no solo para las tareas administrativas.

En el instrumento adaptado por Volante (2010), la descripción de esta dimensión establece que el director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela e incentiva a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes.

b. Modelo de liderazgo instruccional de McEwan (2003)

Este modelo considera que los líderes necesitan llevar a cabo acciones centradas en la escuela, con el fin de lograr resultados exitosos en el aprendizaje, lo que supone una mayor dedicación del director a crear un ambiente de trabajo satisfactorio y un buen clima institucional, así como las condiciones educativas necesarias que permitan a los profesores realizar un buen trabajo con los alumnos.

i. Dimensiones del liderazgo instruccional según McEwan

Este modelo identifica siete dimensiones, muy semejantes a las propuestas por Hallinger y Murphy (1985), a pesar de presentar distinta denominación. Estas se describen a continuación.

- Estándares académicos

Implica establecer, implementar y alcanzar los estándares académicos. Esta dimensión se refiere al interés por el logro de los estándares y/o metas que se fijaron para lograr mejorar el rendimiento escolar, este comportamiento coincide con la primera dimensión (desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización) propuesta por Hallinger y Murphy (1985).

- **Modelo de instrucción**

Este estilo sugiere que el directivo proponga la elaboración de recursos y/o materiales instructivos para uso de profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que el director también brinde *feedback* a los demás agentes educativos para mejorar su desempeño. Este modelo es semejante al comportamiento que propone la segunda dimensión de Hallinger y Murphy (1985), monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

- **Ambiente escolar**

El director, según destaca esta dimensión, busca crear una cultura escolar y el ambiente propicio para el aprendizaje y la interacción entre todos los actores educativos. Esta dimensión está referida al clima escolar positivo que Hallinger y Murphy (1985) proponen en la tercera dimensión, que también incide en el desarrollo profesional de la organización.

- **Visión de la escuela**

Se entiende que es necesario comunicar el gran objetivo de largo plazo o la visión y la misión de la escuela para que todos los actores unan esfuerzos y estén enfocados en lograrla. Esta descripción coincide con la primera dimensión que proponen Hallinger y Murphy (1985), desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización.

- **Altas expectativas**

El director que ejerce un liderazgo de tipo instruccional establece altas expectativas para el personal docente y administrativo, por ello se ocupa que los profesores y administrativos se capaciten para mejorar su desempeño en la escuela. La comunicación de las altas expectativas que el líder tiene en relación con los agentes educativos forma parte de la

primera dimensión que proponen Hallinger y Murphy (1985), desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización.

- **Formación del profesorado**

El directivo estimula el desarrollo de líderes docentes y los apoya con el fin de promover el desarrollo profesional del docente y por ende de la organización. La descripción de esta dimensión es semejante a los fines que persigue el promover el desarrollo profesional en la organización, que es la tercera dimensión propuesta por Hallinger y Murphy (1985).

- **Relaciones positivas**

Para el desarrollo de las anteriores dimensiones, es necesario que el líder establezca y mantenga relaciones positivas con y entre los estudiantes, el personal y los padres de familia. Esta preocupación por el desarrollo de un buen clima institucional es parte de la propuesta de la tercera dimensión de Hallinger y Murphy (1985), desarrollo profesional en la organización, como ya se mencionó anteriormente.

En este modelo se observa que, a pesar del aumento considerable del número de dimensiones en relación con las que proponen Hallinger y Murphy (1985), estas no presentan comportamientos diferentes del líder instruccional. Más aún, se puede inferir que McEwan al proponer siete dimensiones lo que está haciendo es desagregar las dimensiones antes planteadas por Hallinger y Murphy (1985).

Shatzer (2009) observa que en este modelo se han incluido algunos aspectos transformacionales del liderazgo, tales como la comunicación de la visión de la escuela, la creación de una cultura escolar y de un ambiente propicio para el aprendizaje, la promoción del desarrollo docente, el establecimiento de relaciones individuales con el personal y la comunidad, el apoyo colaborativo entre los profesores y la influencia en los seguidores a través del propio ejemplo.

c. Modelo de liderazgo instruccional de Blase y Blase (2000)

Este modelo fue propuesto por Blase y Blase (1994) en base a las discusiones que realizaron en relación al empoderamiento de los maestros de primaria y secundaria, concluyeron que la práctica del liderazgo instruccional era el que más influía en su desarrollo profesional porque consideran que alienta a que los profesores tomen conciencia sobre su aprendizaje y práctica profesional y reflexionen críticamente al respecto.

En base a ello, identificaron dos dimensiones básicas en los directores que desarrollan este estilo de liderazgo.

i. Dimensiones del liderazgo instruccional según Blase y Blase (2000)

Estos autores proponen dos dimensiones: estrategias acordadas y promover el desarrollo profesional de los docentes, que a continuación se detallan.

- Acordar estrategias

En esta dimensión, Blase y Blase (2000) refiere estrategias en relación con los deberes del directivo, así como sus relaciones con el personal y la comunidad. Proponen que con los otros agentes educativos, el director que ejerce un liderazgo de tipo instruccional debe mostrar una comunicación efectiva al hacer sugerencias, brindar retroalimentación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, solicitar asesoramiento, opiniones y también elogiar, sin por ello dejar de ocuparse de diseñar una enseñanza eficaz.

Estas estrategias coinciden con los comportamientos que proponen Hallinger y Murphy (1985) en las dimensiones desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización, y monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En cuanto a dar retroalimentación, esta descripción forma parte de la dimensión monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

- **Promover el desarrollo profesional de los docentes**

Esta segunda dimensión, propuesta por Blase y Blase (2000), indica que los directores también despliegan estrategias para promover el desarrollo profesional de los docentes. Describe comportamientos del director en relación con el apoyo colaborativo y el desarrollo de relaciones de *coaching* entre los educadores que fomenten el rediseño de los programas escolares, el estudio de la enseñanza y el aprendizaje no solo de los niños, sino también de los adultos para aplicar estrategias de crecimiento para todas las fases del desarrollo personal. También sugiere implementar la investigación basada en datos para la toma de decisiones, tal como plantearon Hallinger y Murphy (1985) en la tercera dimensión, desarrollo profesional en la organización.

Esta propuesta otorga sustento a la perspectiva que presenta la postura teórica del liderazgo instruccional de Hallinger y Murphy (1985) en que se apoya esta investigación para el estudio de este enfoque en particular.

Investigaciones recientes han incrementado las dimensiones del estilo de liderazgo instruccional y han optado por incluir las aportaciones de otros agentes educativos: trabajo colaborativo entre los profesores, creación de oportunidades para el crecimiento profesional y desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Marks & Printy, 2003; Reitzug et al., 2008). Estos cambios están planteando una nueva línea de investigación que los propios investigadores están llamando liderazgo instruccional compartido (Marks & Printy, 2003; Ylimaki, 2007). Sin embargo, a pesar de estos cambios, el presente estudio no incluye las dimensiones adicionales atribuidas a estas conceptualizaciones más recientes, por lo que se ha optado por asumir las dimensiones propuestas por Hallinger y Murphy (1985), más aún si son las que se ajustan a las dimensiones que toma en cuenta el instrumento “inventario del liderazgo instruccional” que se aplicó en esta investigación.

Una de las últimas investigaciones de Hallinger (2011) presenta una completa revisión de 130 tesis doctorales en torno al liderazgo instruccional, desarrolladas desde la metodología cuantitativa, aplicando para ello el instrumento *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS), elaborado por el mismo Hallinger. Esta investigación

revela que el interés de los académicos por el estudio de este estilo de liderazgo y sus efectos en el aprendizaje se ha mantenido firme durante los últimos treinta años.

A continuación y a manera de síntesis se presentan las diferentes dimensiones de los modelos de liderazgo instruccional desarrollados. Al comparar las dimensiones que presenta cada uno de los modelos en la Tabla 2.3, se observa que se muestra distinta numeración, pues el criterio que se maneja es que a pesar que los modelos proponen diferente cantidad de dimensiones, estas son semejantes en su descripción; por lo que se las ubica en el mismo nivel.

Tabla 2.3: Modelos de Liderazgo Instruccional: comparación entre sus dimensiones

Hallinger y Murphy (1985): 3 dimensiones	Mcewan (2003): 7 dimensiones	Blase y Blase (2000): 2 dimensiones
1-Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización	1-Estándares académicos. 4-Visión de la escuela. 5-Altas expectativas	1-Estrategias acordadas
2-Monitoreo y feedback de los procesos de A y E	2.Modelo de instrucción	
3-Desarrollo profesional en la organización	3-Ambiente escolar 6-Formación del profesorado 7-Relaciones positivas	2-Promover el desarrollo profesional de los docentes

Fuente: Elaboración propia.

Así partiendo de las tres dimensiones que presenta la propuesta de Hallinger y Murphy (1985), se encuentra que la dimensión 1-Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización, es semejante a las descripciones de tres dimensiones 1-Estándares académicos, 4-Visión de la escuela y 5-Altas expectativas propuestas por McEwan (2003) y también se asemejan a la dimensión conjunta 1-Estrategias acordadas propuesta por Blase y Blase (2000) y la dimensión 1-Estrategias acordadas de Blase y Blase (2000).

En cuanto a la segunda dimensión de Hallinger y Murphy (1985): 2-Monitoreo y feedback de los procesos de A y E, esta coincide con la descripción de la dimensión 2-Modelo de instrucción de Mcewan (2003) y la dimensión 2-Modelo de instrucción de

McEwan (2003). La que a su vez presenta una descripción semejante a la primera dimensión de Blase y Blase (2000).

Sin embargo, en lo que se refiere a la última dimensión de Hallinger y Murphy (1985) esta se asemeja a tres dimensiones propuestas por McEwan (200): 3-Ambiente escolar. 6-Formación del profesorado y 7-Relaciones positivas y también a la segunda y última dimensión de Blase y Blase (2000): 2-Promover el desarrollo profesional de los docentes. Lo que indicaría que el liderazgo instruccional tiene un alto énfasis y consideración por el desarrollo profesional de los profesores y del ambiente organizacional en que estos operan.

2.3.2. Efectos del liderazgo instruccional

En relación a los efectos se orientan las revisiones de la literatura sobre liderazgo instruccional realizadas por Hallinger y Heck (1996, 1998), las que abarcan entre los años 1980 y 1995. Es así como de los 41 estudios que revisaron, encontraron que 31 reportaron efectos positivos del liderazgo instruccional en los resultados de los estudiantes a través del rendimiento académico o de la eficacia de la escuela (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996). Otros hallazgos se refieren a que el director de la escuela sí tiene cierta influencia sobre los resultados de los estudiantes, generalmente a través del profesor o de los medios organizativos (Shatzer, 2009). Pero también presenta efectos en el desarrollo de las perspectivas de los profesores (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007). Las conclusiones a partir de estos reportes contribuyeron a aclarar la compleja conexión entre liderazgo y resultados de los estudiantes.

Hallinger, Bickman y Davis (1996) midieron el rendimiento en lectura de los estudiantes de 87 escuelas de educación básica en los Estados Unidos. Los resultados indicaron que el liderazgo de estilo instruccional de los directores tuvo un efecto indirecto sobre el rendimiento en lectura y efectos directos sobre la variable clima institucional para el aprendizaje. En la misma línea, Van de Grift y Houtveen (1999) en 174 escuelas primarias y Leitner (1994) en 27 escuelas primarias holandesas, encontraron resultados similares al examinar los efectos indirectos del liderazgo instruccional del director sobre el rendimiento en lenguaje, aritmética y lectura. Resultados semejantes obtuvo también Heck

(2000), al examinar el liderazgo instruccional de los directores en 243 escuelas primarias y secundarias públicas de Hawai (Estados Unidos) y encontrar una influencia significativa en lectura, matemáticas y lenguaje, así como en las puntuaciones de la Prueba de Logros Stanford. Estos resultados se mantuvieron después de controlar algunas variables como género y etnicidad de los estudiantes, la comunidad y el nivel socioeconómico de la escuela, y también el lenguaje y los factores de educación especial.

Del mismo modo, se han realizado investigaciones al interior de los establecimientos educacionales chilenos, donde se percibieron prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar y se encontró que estos establecimientos alcanzaron mejores niveles de logro en las pruebas de selección universitaria (PSU), especialmente en el caso de matemáticas. Por lo tanto, como sostiene Volante (2008), es “posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos” (p. 210). En la misma dirección, otra investigación de Volante (2010) fundamenta un “modelo de influencia instruccional a nivel organizacional en los logros académicos” (p. 122). En síntesis, se han encontrado efectos significativos e indirectos del liderazgo instruccional en los logros de aprendizaje de los estudiantes, que son a menudo mediados por otros factores, entre los que se incluyen la eficacia del profesor y su satisfacción en el trabajo (Hallinger & Heck, 1996; Shatzer, 2009). El que el liderazgo instruccional no influya directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes no desvaloriza los resultados académicos de impacto que presente este estilo de liderazgo, lo que lleva a considerarlo como uno de los modelos más eficaces en la dirección de la escuela (Robinson et al., 2008; Volante, 2008, 2010).

2.3.3. Objeciones al modelo de liderazgo instruccional

Aunque existe una evidencia significativa sobre la efectividad del liderazgo instruccional en los logros de aprendizaje (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Heck, 1998), han surgido algunas críticas, como la que sostiene que su desarrollo fue planteado sobre todo para las pequeñas escuelas primarias, por lo que carece de aplicabilidad en las escuelas secundarias (Leithwood, 1994). Esto se debe a que por el tamaño y la complejidad de las escuelas secundarias muchos directores no pueden supervisar directamente al profesor,

como el liderazgo instruccional propone. Las críticas indican que para ello el director tendría que convertirse en un experto en la materia, en casi todas las disciplinas, para influir en forma precisa en el currículo del profesor y en la enseñanza. Además, el liderazgo instruccional ha sido criticado por ser demasiado directivo y porque generalmente hace caso omiso de las contribuciones de los profesores y de otros miembros de la comunidad educativa (Robinson et al., 2008; Ylimaki, 2007). Se considera que los cambios que se logran son solo de primer orden (Hallinger, 2003).

Leithwood (1992) afirmó que el liderazgo instruccional se enfocó en cambios de "primer orden" de "mejorar las actividades técnicas e instruccionales de la escuela mediante un estrecho monitoreo del trabajo de los maestros y los estudiantes"; consideró que cuando los líderes abordan la construcción de una visión compartida, mejoran la comunicación y desarrollan procesos de toma de decisiones colaborativos, se involucran en cambios de "segundo orden".

Leithwood, Jantzi y Steinbach (2000) sostuvieron que el liderazgo instruccional no tenía claro los medios y los fines de la reestructuración, estas fueron algunas de las razones que explicaban el fracaso de las escuelas secundarias para institucionalizar los cambios. En su lugar, estos mismos autores propusieron el modelo de liderazgo transformacional, uno de ellos argumentó, que sería "potencialmente más poderoso y más elegante como una descripción del liderazgo efectivo en el contexto de la reestructuración de la escuela" (p. 27).

A pesar de las críticas y de las diferencias encontradas entre los antecedentes teóricos y empíricos hallados acerca de los indicadores, se puede afirmar que el fundamento teórico se presenta algo uniforme. Esto sucede debido a que los investigadores coinciden en señalar seis características que describen al líder instruccional, como son: (1) se centra en la enseñanza y el aprendizaje, (2) desarrolla y comunica las metas de la escuela, (3) coordina y supervisa el plan de estudios, (4) supervisa y evalúa el progreso del estudiante, (5) mantiene una alta visibilidad y un enfoque práctico y (6) proporciona incentivos a los profesores y estudiantes (Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

En síntesis, este estilo o modelo de liderazgo se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje y ha ejercido una fuerte influencia en los estudios en educación durante las

últimas tres décadas, que han reportado evidencia sustancial de su efecto en los resultados de profesores y estudiantes (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck 1998; Ylimaki, 2007).

2.4. Liderazgo integrado: liderazgo transformacional y liderazgo instruccional

Partiendo de que la gestión de los directores debería ser flexible y que tendrían que encontrar un estilo que se adapte a ellos y a las diferentes situaciones (Hallinger & Heck, 1996), es que se apuesta por líderes que se adecuen al contexto, a las condiciones, que sean sensibles a las necesidades a los conflictos, etc; entonces líderes con habilidades para la interacción, toma de decisiones e implementación de nuevas políticas (Klingensmith, 2007).

Es por ello que para este estudio también se trabaja desde la perspectiva analítica que presenta la postura del liderazgo integrado de Marks y Printy (2003), es decir el liderazgo instruccional en conjunción con el liderazgo transformacional. Al respecto la investigación es limitada, más aún si se trata de analizar sus efectos sobre el logro estudiantil (Greb, 2011).

Marks y Printy (2003), realizaron un estudio especialmente relevante en 24 escuelas primarias, intermedias y secundarias en los Estados Unidos, que consistió en evaluar el liderazgo escolar sobre la base del liderazgo transformacional, en su mayoría solo del director y la medida del liderazgo instructivo combinado con la influencia del docente y del director.

Los resultados de sus investigaciones las llevaron a concluir que una forma “integrada” de liderazgo incorpora tanto estrategias del director en el desarrollo de las metas escolares, control, supervisión y desarrollo del currículo, que son características de la gestión del liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985), combinadas con las cualidades carismáticas propias de un directivo que desarrolla el liderazgo transformacional, los que se constituyen en el mejor predictor para obtener mejores resultados escolares y elevar la calidad intelectual de los trabajos de los estudiantes. En síntesis, para Marks y Printy (2003) el liderazgo integrado comprende un liderazgo transformacional y liderazgo instruccional compartido.

Esta evidencia internacional y la aproximación del liderazgo integrado, sugieren que el liderazgo escolar efectivo percibido por profesores, tiende a ser entendido como un

fenómeno complementario, unifactorial difícil de separar y contrastar en la experiencia práctica y en el testimonio de líderes escolares (Volante y Müller, 2009).

En Chile, en las investigaciones hasta ahora prima una óptica más bien dicotómica. Sin embargo, cuando los directores y directoras ejercen prácticas de influencia instruccional ayudan a focalizar y cuando entregan apoyo transformacional dinamizan a los equipos de trabajo. Esta unión puede beneficiar a la escuela por la amplia variedad de perspectiva de lo que constituye un liderazgo efectivo (Volante y Müller, 2009).

Es en esa dirección que, al igual que otros estudiosos, Volante (2010) califica como liderazgo efectivo al estilo de gestión que incluye en su desarrollo tanto las dimensiones con enfoque transformacional como las dimensiones con enfoque instruccional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo sentido una reciente investigación de Day et al. (2016) confirmó la hipótesis que sostiene que los directores de escuelas eficaces promueven la mejora sostenida a través de la combinación de estrategias de liderazgo transformacional e instruccional.

Al respecto, anteriormente se ha mencionado que se sostiene como hipótesis de esta investigación, que un liderazgo escolar será efectivo en los procesos de mejora de los establecimientos cuando ayude a la escuela a desarrollar la visión que orienta su trabajo e influya en las interrelaciones de los agentes educativos para articular y lograr metas compartidas dentro de ella, lo que incluye cambios en sus miembros y mejores formas de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Robinson et al., 2009). En esa dirección Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) organizaron su revisión de la literatura acerca de la forma como el liderazgo influye sobre el aprendizaje de los estudiantes en tres apartados: establecimiento de la dirección, desarrollo de las personas y rediseño de la organización.

Los antecedentes teórico-empíricos permiten, por una parte, asociar el establecimiento de metas con las dimensiones del liderazgo instruccional antes expuestas y, por otra parte, reconocer que el compromiso es una de las características de los cambios de segundo orden que presenta el liderazgo transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood &

Jantzi, 1999b). En general, se considera que estas dimensiones muestran tendencias que incluyen los dos estilos de liderazgo escolar motivo de este estudio.

2.4.1. Efectos del liderazgo integrado

En el ámbito de la evaluación del liderazgo, hay un interés cada vez mayor en realizar investigaciones empíricas sobre la integración del estilo transformacional e instruccional en el campo educativo, no así en el nivel de la teorización o prescripción de modelos y enfoques en la cual se observa una intensa dicotomía conceptual. Los resultados de estas investigaciones no son estadísticamente significativas pero si apuntan hacia una relación positiva entre liderazgo transformacional en conjunto con el liderazgo instruccional y el mayor rendimiento estudiantil (Greb, 2011).

Entre las conclusiones empíricas se resalta que el liderazgo transformacional es una condición necesaria, pero no suficiente para el liderazgo instruccional compartido (Marks & Printy, 2003).

En Chile, Volante y Müller (2009) reportaron que el efecto integrado del liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional explica el 15,6% de las diferencias observadas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes de educación básica en establecimientos vulnerables de la Región Metropolitana de Santiago, lo que aporta evidencia local a la tendencia de investigación internacional reportada previamente.

Tal como reportan actualmente Day, Gu y Sammons (2016), con evidencia empírica de cómo los directores exitosos promueven directa e indirectamente la mejora gradual de los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante la combinación de estrategias de liderazgo transformacional y de instruccional. Klinginsmith (2007), los denomina líderes eficaces que ven sus éxitos o fracasos como reflejo de sus propios esfuerzos, habilidades o motivación y no debido a factores externos que están fuera de su control. Además, están bien informados sobre las prácticas escolares, toman decisiones inteligentes y mantienen un equilibrio personal en sus vidas.

III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTAS FUNDANTES Y PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Para establecer el problema de investigación de este estudio, se identificaron las posturas teóricas que se asumen en esta investigación, para luego discutir algunas diferencias entre los enfoques de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional que se sintetizan a continuación.

3.1. Liderazgo Transformacional y liderazgo Instruccional ¿diferentes o complementarios?

De acuerdo a los antecedentes expuestos las investigaciones respaldan la integración de ambos estilos o enfoques de liderazgo para ser propuestos como modelos a seguir por los directivos en las escuelas (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008; Stewart, 2006). Sin embargo, una de las principales diferencias señaladas por los resultados de un metaanálisis es que el liderazgo instruccional tiene un mayor efecto (tres a cuatro veces) en los logros académicos de los estudiantes que el liderazgo transformacional y ha demostrado en algunos casos ser un modelo más eficaz en la dirección de la escuela (Robinson et al., 2008). Por otra parte, el liderazgo transformacional ha sido propuesto por algunos investigadores como el estilo ideal para los directivos de escuelas, debido a la falta de un modelo conceptual único de liderazgo instruccional y porque los permanentes cambios introducidos mediante las reformas escolares requieren de líderes con habilidades transformacionales y alta orientación a las relaciones interpersonales (Leithwood et al., 2006); es decir, que promuevan los efectos propuestos por Bass y Avolio (1997), como el esfuerzo extra, la eficacia del líder y la satisfacción de los profesores.

Estos antecedentes internacionales presentan evidencia consistente que contribuyó a discutir la aparente disyuntiva a la que dan lugar estos estilos de liderazgo en relación con sus características e influencia en el ámbito educacional, lo que según Shepard (1996) ha sido motivo de discrepancia tanto en el ámbito público como en el académico. Esta discrepancia aún persiste, desde hace más de 25 años, especialmente en relación con el aporte de estos dos principales enfoques de liderazgo escolar. Así, por un lado, para el

liderazgo transformacional prevalece la percepción de que favorece principalmente las óptimas interrelaciones entre los agentes educativos para lograr la motivación de maestros y del personal en torno a una visión común que los lleve a producir los efectos organizacionales esperados (Bass & Avolio, 1997; Bolam, 2004; Busch, 2003). Lo que aparentemente se diferencia respecto del liderazgo instruccional, para el que lo más relevante es lograr mayor influencia en la enseñanza de los profesores y un mejor rendimiento de los estudiantes a través del monitoreo de las prácticas y la orientación al logro académico (Blase & Blase, 1999; Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003).

Sin embargo, para Klinginsmith (2007), los líderes tienen que ser capaces de adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo y contextos ambientales; por ello deben poseer una variedad de estilos que puedan utilizar en las interacciones individuales y en las situaciones de toma de decisiones.

En Chile las investigaciones realizadas en relación a los efectos del liderazgo transformacional y del liderazgo instruccional en resultados educativos, confirman la importancia del liderazgo escolar, sin embargo, hasta ahora prima una óptica más bien dicotómica. Por otra parte, los análisis de Marks y Printy (2003); la evidencia internacional y la aproximación del liderazgo integrado, sugieren que el liderazgo escolar efectivo percibido por profesores, tiende a ser entendido como un fenómeno complementario, unifactorial difícil de separar y contrastar en la experiencia práctica y en el testimonio de líderes escolares (Volante y Müller, 2009).

Los reportes encontrados contribuyeron a aclarar la compleja conexión entre liderazgo y resultados de los estudiantes.

En virtud de los antecedentes, la evidencia sobre las características sinérgicas del liderazgo transformacional e instruccional al asumir que estos estilos pueden ser más bien integrados y/o complementarios, que excluyentes o separados; la intención es comprender el estilo de liderazgo que desarrolla el directivo y cómo se relaciona la percepción de influencia de los enfoques o estilos de liderazgo que predominan en los directivos escolares cuando realizan procesos de mejora en establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Chile, particularmente en establecimientos educacionales secundarios con los efectos organizacionales propuestos por Bass y Avolio (1997).

De esta manera, el foco de este estudio es el estilo de liderazgo del director y el dinamismo en los procesos de mejora en establecimientos educacionales (EE), desde las percepciones de los profesores involucrados. Se asume los procesos de mejora como procedimientos, actividades y acciones que todos los agentes educativos del EE, de manera conjunta y consensuada, desarrollan para mejorar los resultados educativos (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009); los que pueden ser analizados a través de las percepciones de los involucrados.

Por ello, dado que el estudio no se funda en conductas u observaciones directas sino en las interpretaciones de informantes que constituyen el material de base de los liderazgos estudiados, se hace necesario explicitar el concepto que se asume sobre “percepción” partiendo del sustento de que el ser humano es capaz de percibir y reconocer desde sus primeros años de vida (Piaget, 1975); la percepción es el proceso psicológico de tipo cognitivo, de interpretar por medio de nuestros sentidos lo que sucede en nuestro entorno para darle orden y significado. Con un enfoque antropológico, en estas interpretaciones influyen también los sistemas culturales e ideológicos construidos y reconstruidos por el grupo social (Melgarejo, 1994). Entonces por su carácter inferencial y constructivo surgen a modo de hipótesis y se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte. Y en el contexto de este estudio se focalizará en las percepciones conjuntas de los docentes y directivos que conforman los equipos de trabajo de mejora escolar, en cada uno de los doce establecimientos de la muestra por el valor y efecto de estas percepciones en las prácticas de liderazgo.

Es así que, junto con lo anteriormente descrito, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Cómo se relaciona la percepción de influencia de los estilos de liderazgo que predominan en directores escolares, en los procesos de mejora en establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Santiago?

Preguntas específicas:

¿Cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales?

¿Cuál es el estilo de liderazgo escolar que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa, según las percepciones de los profesores?

¿Cuál es la relación existente entre los estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directivos y los efectos de eficacia del directivo, satisfacción, y esfuerzo extra en los profesores?

De este modo, el propósito principal de este estudio es describir y comprender, a partir de las percepciones de los profesores, la práctica de los directores escolares asociada a procesos de mejora al interior de sus establecimientos, en términos de su estilo de liderazgo, instruccional o transformacional y su relación con los efectos organizacionales de satisfacción por el trabajo del director, la eficacia del líder y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

IV. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio del liderazgo en el campo de la educación no es una excepción; pero las investigaciones sobre liderazgo escolar se desarrollan con mayor fuerza y autonomía entre las décadas de los años 60 y 70 lo que propicia el crecimiento del interés internacional con respecto a cómo los líderes escolares influyen directa o indirectamente en los resultados de los estudiantes y sobre sus efectos en la eficacia escolar y la mejora de los procesos en los establecimientos educacionales (Bolam, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005).

El liderazgo escolar comúnmente es definido como capacidad de influir sobre otros para que se realicen acciones que permitan avanzar hacia la consecución de metas grupales que mejoren los resultados educativos. (OCDE, 2008; Robinson, 2009; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). En síntesis esta definición se refleja muy bien en la siguiente expresión original: “*Achieving results through others is the essence of leadership*” (Hallinger and Heck, 1996, p. 39).

En Chile, el liderazgo escolar explica el 11% de la varianza en la eficacia escolar en establecimientos de enseñanza básica (Garay, 2008) y 7% en secundarios (Volante, 2010), el aporte empírico se amplía y se refuerza con los 14 estudios empíricos realizados por diferentes investigadores y por el Ministerio de Educación que confirman que por lo general el liderazgo escolar es atribuido al director de la escuela (Horn y Marfán, 2010). Es por ello que los criterios de política de calidad y eficacia, planteados en los últimos años por los comités interinstitucionales de evaluación de la educación básica en Chile, como en distintas instancias de política que se han mantenido desde los años 90: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), el Programa de Liderazgo Educativo, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el Marco para la Buena Dirección (MBD), el Sistema de evaluación del desempeño de docentes directivos y técnico-pedagógicos, la nueva institucionalidad de la educación pública entre otros.

Del mismo modo, en el aspecto teórico, este estudio permite, en el plano contextual-social, ofrecer insumos para la reflexión y la toma de decisiones acerca de posibles intervenciones en ámbitos de las ciencias de la educación, que posibiliten la optimización de los procesos de liderazgo y gestión en las organizaciones educativas sobre la base de la selección, evaluación, capacitación y profesionalización de los directivos y profesores.

De este modo, se constituiría en un nuevo antecedente en la generación de condiciones institucionales –Ministerio, Departamento Provincial, escuela y sistema– que garanticen un dinamismo promotor de la iniciativa, la innovación y el mejoramiento constante de la calidad a todo nivel, especialmente en situaciones de cambio, como es la tendencia de muchos países a través de las reformas educativas.

Se aseguró la viabilidad y factibilidad de acceso y calidad de los datos debido a que esta investigación se realizó en el marco del proyecto Fondecyt N° 11100466, además la validez interna y externa estuvo dada por el análisis de los datos de manera independiente.

En el mismo sentido, la consistencia en la toma de datos, instrumentos y participantes en la entrevista grupal, estuvo garantizada porque en los tres años de estudio (2010, 2011 y 2012) se aplicaron los mismos instrumentos a la misma muestra conformada por los equipos de tarea en los mismos establecimientos educacionales estudiados.

En la misma línea, la propuesta es relevante en el plano metodológico porque nuevamente se han validado los instrumentos adaptados de análisis de las teorías del liderazgo transformacional de Thieme, 2005 y del liderazgo instruccional de Volante, 2010, en el contexto y la realidad de las organizaciones educativas públicas del nivel secundario, en la Región Metropolitana de Santiago.

Las investigaciones realizadas con enfoque cuantitativo reportan que los líderes escolares tienen efectos pequeños e indirectos sobre los resultados de los estudiantes y que están mediados fundamentalmente por los profesores (Hallinger y Heck, 1998). Se considera que esta investigación se robusteció por el hecho de que su potencial impacto radica en haber analizado los estilos de liderazgo transformacional y liderazgo instruccional, no solo cuantitativamente –como se hace en casi el 98% de los trabajos de investigación encontrados–, sino que la opción metodológica que se desarrolló también se inscribe en un paradigma cualitativo e interpretativo de investigación, que se asumió no

solo como una opción metodológica sino como una opción epistemológica. Además en esta investigación se utilizaron dos métodos el deductivo e inductivo

Estas dos teorías de liderazgo fueron elegidas porque dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo, y sus programas de investigación son lo suficientemente maduros como para permitir análisis serio (Hallinger & Heck, 1998; Heck & Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2005). Finalmente, los resultados de este estudio podrían ser extrapolados a otras organizaciones que requieran de una efectiva gestión y liderazgo.

De este modo y por lo antes expuesto, junto con Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010, p. 7) cuando afirman que “es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo”, se considera que la relevancia y las implicaciones de esta investigación tienen un amplio potencial práctico y teórico porque, además de poner en evidencia un factor importante para la autonomía y el buen funcionamiento de los establecimientos educativos –como es el liderazgo–, ofrece una aportación valiosa ante la carencia de evidencia empírica de estudios entre enfoques o estilos de liderazgo escolar y su influencia en procesos de mejora al interior de los establecimientos educativos, en la generación de un modelo que permita entender mejor esta disyunción o relación.

En consecuencia esta investigación se inscribe dentro de la tendencia global por proveer evidencia empírica de la influencia del liderazgo escolar, y también aporta conocimiento local sobre las percepciones del aporte de los directores a los procesos de mejora en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En tal sentido, esta investigación se plantea los siguientes objetivos.

V. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Describir y analizar la percepción de influencia respecto los enfoques o estilos de liderazgo de los directores en los procesos que impulsan la mejora educativa, al interior de establecimientos de contextos similares de la Región Metropolitana de Santiago.

5.2. Objetivos específicos

1. Describir el liderazgo escolar de los directores en el contexto de la implementación de procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales a partir de las percepciones de los profesores.
2. Determinar los estilos de liderazgo predominantes en directores de establecimientos educacionales que implementan procesos de mejora.
3. Analizar la relación existente entre los enfoques o estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directivos y los efectos de eficacia del directivo, satisfacción, y esfuerzo extra en los profesores.

En síntesis, se busca describir cómo el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional, percibido respecto de los directores, influyen en los procesos de mejora educativa, destacando su relación con los efectos de eficacia del director y esfuerzo extra y satisfacción de los profesores.

VI. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Para el desarrollo de esta investigación, se optó por un enfoque mixto (Creswell, 2003), que se compone de una etapa cualitativa e interpretativa y otra cuantitativa, en un proceso concurrente mediante procedimientos inductivo-deductivos, que finalmente permitió integrar los análisis a través de la triangulación múltiple de las fuentes, datos y métodos entre otros aspectos. Esto implicó la recolección y análisis de datos y resultados desde un enfoque cualitativo y cuantitativo, para luego vincularlos y responder al planteamiento del problema (Teddlie & Tashakkori, 2009), en sus distintas etapas. En este marco, se evaluaron las dificultades y problemas de las indagaciones durante todo el proceso de investigación. Se asumió, coincidiendo con Mertens (2005), que al combinar los enfoques no solo se aumentaría la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, sino que se obtendría una mejor comprensión del estudio. Tal como señala Creswell (2005), los diseños mixtos permiten considerar una mayor variedad de perspectivas del problema, tanto en lo cuantitativo –frecuencia, magnitud, amplitud y generalización– como en lo cualitativo –profundidad, complejidad y comprensión–, lo que contribuyó a la realización de los diferentes tipos de triangulación.

En la misma línea, Cook y Reichardt (1995) señalan que existe una potenciación mutua, puesto que la comprensión cuantitativa presupone un conocimiento de tipo cualitativo, es decir, la medición se halla anclada en supuestos cualitativos. Por lo tanto, la complementariedad contribuyó a corregir los sesgos presentes en cada enfoque.

De este modo, una aproximación cualitativa también permitió acercarse a las percepciones e interpretaciones de los actores educativos involucrados en estas situaciones, comenzando con categorías definidas a priori, a partir de las cuales se fueron introduciendo modificaciones y ampliaciones, así como categorías emergentes que permitieron la adaptación al conjunto de datos. De esa manera, se buscó entender la dinámica de los procesos y comprender, entre otros aspectos, qué caracteriza a los directores o directoras de estos establecimientos educacionales, qué diferencias sustantivas en su realidad cultural son relevantes y cómo es percibido el liderazgo escolar a la hora de impulsar procesos de mejora y resultados educativos. Para ello, el software Atlas-ti versión 6 fue de gran ayuda. Por otra parte, una aproximación cuantitativa hizo posible capturar evidencia que permitió

ofrecer explicaciones sobre las prácticas y procedimientos del liderazgo escolar, como también sobre sus efectos en el ambiente organizacional.

Es así que ambas aproximaciones y a través de la validación cruzada entre los datos cualitativos y cuantitativos encontrados, aseguraron el desarrollo de la triangulación metodológica simultánea o concurrente para confirmar y comparar los resultados de las percepciones en relación con los estilos de liderazgo y los efectos.

6.1. Diseño, tipo y método de la investigación

En el marco de una metodología mixta, la investigación se abordó mediante un diseño de triangulación concurrente, que permitió guiar el estudio de las variables y categorías, para luego corroborar los resultados obtenidos mediante validaciones cruzadas entre datos cualitativos y cuantitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este marco, el estudio que se realizó es de tipo descriptivo, porque se buscó identificar y describir el estilo de liderazgo escolar que desarrollan los directores y directoras, y la forma como es percibido por los agentes educativos, para luego conocer sus relaciones y efectos.

El estudio colectivo de casos es el método de investigación que ayudó a describir, analizar en profundidad y comprender los liderazgos instruccional y transformacional en los procesos de mejora, en la particularidad y complejidad de cada establecimiento educacional, así como en el conjunto de los 12 establecimientos educacionales secundarios considerados en el proyecto Fondecyt N°11100466, que fueron tomados para este estudio como 12 casos. Se considera que entre las ventajas de este método están las descripciones y las interpretaciones de los diferentes informantes, que no percibirán el caso de la misma forma, además del hecho de que permite la combinación de las diversas técnicas de recolección de información que llevaron a los asertos y a la modificación de algunas generalizaciones con respecto al objeto de este estudio, lo que dio solidez a las interpretaciones (Stake, 1998).

En esta investigación, también se realizó un estudio longitudinal a través del análisis de los datos y resultados de las entrevistas grupales realizadas secuencialmente entre los

años 2010, 2011 y 2012, lo que favoreció un tratamiento más dinámico de las percepciones respecto el ejercicio del liderazgo de los directores en este proceso de tres años.

6.2. Campo de la investigación

El campo de estudio de esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt N°11100466 “Influencia del liderazgo instruccional en motivación y logro académico en estudiantes secundarios”, que tenía como objetivo general validar empíricamente el efecto de las prácticas de liderazgo instruccional implementadas por equipos de directivos y profesores, a nivel de creencias y desempeños de los docentes, y a nivel de motivación y logro académico de estudiantes secundarios. Es por esta razón que la información que se vierte en relación con el campo de estudios y los participantes, ha sido tomada literalmente del informe final de dicho proyecto.

Este proyecto propuso una aproximación cuasi-experimental y longitudinal (2010-2013). La hipótesis principal sostuvo que la implementación de prácticas de liderazgo instruccional permitirá un incremento de la motivación y logro en matemáticas de estudiantes secundarios. Además, planteó que es posible transferir estas prácticas, que también tendrían un efecto positivo en las creencias de eficacia colectiva y en el cambio del desempeño de los docentes participantes.

Para ello, se conformaron y desarrollaron Equipos de Liderazgo Instruccional (ELI) en seis escuelas, para mejorar en el plazo de dos años los resultados de matemáticas de una cohorte de estudiantes que finalizaban segundo año de educación media (décimo año de escolaridad en Chile) en 2013. El desarrollo de estos equipos se logró a través de una intervención, en que el equipo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile otorgó asistencia en terreno a los colegios para reclutar, entrenar, inducir y acompañar, durante tres años, a equipos de liderazgo instruccional formados por el director, el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y dos profesores de las asignaturas, que serían protagonistas del mejoramiento focalizado. El entrenamiento exigía el análisis de problemas situados y la elaboración de cursos de acción colaborativos. Se realizaron visitas a experiencias de buenas prácticas de liderazgo, sesiones de *coaching* en los propios establecimientos y entrevistas grupales; se capacitó a los equipos en talleres grupales con

participación de todos los colegios; se aplicaron evaluaciones formales de fidelidad de compromisos y se siguió la evolución de los equipos de liderazgo en los seis establecimientos secundarios, contrastando con seis casos similares de control.

6.3. Definición de la población y la muestra

Para efectos del logro de los objetivos del estudio propuesto, se asumió la muestra conformada por los 12 establecimientos educacionales del proyecto Fondecyt N° 11100466.

La muestra original del proyecto Fondecyt citado corresponde a una selección aleatoria obtenida desde una base de 60 establecimientos de la región metropolitana que compartían características académicas y sociodemográficas comunes. Los criterios para seleccionar estos 60 casos fueron que tuvieran un rendimiento similar en las pruebas estandarizadas del sistema nacional de medición de calidad de la educación (SIMCE), y que pertenecieran al nivel socioeconómico medio (conglomerado C según clasificación MINEDUC). El rendimiento académico de referencia fue de un promedio de 250 puntos en la prueba SIMCE de 8° año (2010), con un rango de puntajes en la prueba de Matemáticas entre 240 a 250 puntos. Además, estos EE establecimientos tienen enseñanza básica y media, con dos cursos mínimo por nivel.

Es así que de un total de 246 establecimientos educacionales de la región metropolitana, 60 fueron los seleccionados por los criterios mencionados, de los cuales, después de una asignación aleatoria se obtuvieron 12 establecimientos que aceptaron participar en el estudio.

Esta muestra justificó una intervención de aproximación cuasi-experimental y longitudinal entre los años 2010 y 2013, con una asignación aleatoria que agrupó seis establecimientos a la condición experimental y seis a la condición de control.

En todos ellos se estaban implementando innovaciones pedagógicas, lo que aseguraba que eran establecimientos en proceso de mejora y se presumió que existían condiciones similares entre ellos, lo que no necesariamente implicaba que fueran iguales en sus características organizacionales. Cada establecimiento se estudió en forma independiente de su condición en la investigación original.

A continuación, se presentan mayores datos en relación con los 12 casos estudiados, incluyendo el promedio SIMCE del mismo grupo de estudiantes de segundo año de educación media, desde que se inició el proyecto Fondecyt en el cual se enmarca este estudio doctoral.

Tabla 6.4: Datos de los 12 casos incluidos en el estudio

Caso	Comuna	NSE Maticula 2010 (N° de alumnos)	Resultados SIMCE						Datos del director(a)					
			2° medio 2008		8° básico 2009		2° medio 2010		Sexo	Años de servicio	Años en el establecimiento	Año de nacimiento	Nivel de Formación	
			Mat	Len	Mat	Len	Mat	Len						
Caso 1	Estación Central	C	696		260	269	257	262	F	12	8		Postítulo	
Caso 2	Pudahuel	C	967	251	257	272	265	266	259	F	29	7	1958	
Caso 3	Puente Alto	C	720		264	253	267	285	288	F	40	40	1934	Postítulo
Caso 4	Buín	B	3.480	226	244	260	252	220	232	F		8	1950	
Caso 5	Recoleta	C	751	274	260	265	250	281	277	F	20	19	1965	
Caso 6	Santiago	C	962	238	240	259	232	241	246	M	41	41	1942	Postítulo
Caso 7	Macul	B	1.093	266	246	263	244	256	252	M	12	3	1979	Magister
Caso 8	San Ramón	C	1.407	275	281	256	260	277	282	F		1		Postítulo
Caso 9	Independencia	C	1.090	270	280	271	279	268	273	F	34	5	1950	Magister
Caso 10	Buín	C	2.565	241	250	257	243	254	257	M	20	3	1965	Magister
Caso 11	San Ramón	C	1.495	278	275	266	245	255	244	M	45	38	1936	
Caso 12	La Reina	C	719	217	248	252	244	234	246	M	16	1		Postítulo

Fuente: Proyecto Fondecyt N° 11100466 (2010-2012).

NSE: nivel socioeconómico: B: medio-bajo; C: medio.

Nivel de formación: se refiere al nivel más alto alcanzado por el director o directora.

Como se puede apreciar, los 12 casos confirman las semejanzas en cuanto al nivel socioeconómico (medio) y, según la clasificación SIMCE, también tienen niveles semejantes de rendimiento promedio de segundo año de educación media; sin embargo, entre los años 2008 y 2010, en cinco casos el puntaje del SIMCE bajó. Se observa, solo como referencia, que hay mayor número de directoras que de directores y que la

antigüedad de los directivos en el establecimiento oscila entre 1 y 41 años. Otra observación es que solo tres directivos cuentan con grado de magíster.

En estos casos, por el hecho de formar parte del proyecto Fondecyt, los agentes educativos de los establecimientos aseguraron el cumplimiento de los criterios de viabilidad y factibilidad para la realización de este trabajo, como son: disposición, ubicación, posibilidades de acceso e identificación de los sujetos potenciales para la realización de las entrevistas grupales. Es decir, se utilizó un muestreo intencionado, asegurando la inclusión de casos que cumplieren con estos criterios.

La muestra de informantes claves en cada uno de los 12 establecimientos estuvo integrada por los miembros de los equipos de tarea, que fueron conformados para el proyecto Fondecyt con la denominación de Equipos de Liderazgo Instruccional (ELI); en estos equipos estaba el director o directora, el jefe o jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), los profesores o profesoras de matemática y de ciencias de primero y segundo año de educación media (4 a 5 personas, con un margen 1 a 2). En algunos casos, asistió el inspector y/o el orientador, que habían sido invitados previamente a la investigación cuasi-experimental (antes señalada), por lo que en algunas entrevistas grupales se contó como máximo con seis informantes. Estos informantes también formaron parte de la muestra de 20 docentes y su director o directora, a los cuales se les aplicaron los cuestionarios e inventarios para recoger sus percepciones, como se muestra en la siguiente tabla; lo que contribuyó para responder las preguntas fundantes que se plantearon en este estudio.

No está demás comentar que cada colegio designó a los participantes más relevantes y pertinentes para el estudio, como coordinadores, jefe departamento, inspectores y profesores del área de matemáticas en todos los casos, y en algunos (3) se incorporó también un profesor de Ciencias del nivel primero y segundo medio.

La muestra e informantes claves tuvieron una alta estabilidad entre los años 2010 y 2012. La mayoría de los directores se mantuvo, y los equipos docentes también. Esto permitió una alta consistencia entre los miembros incluidos en las tres entrevistas grupales realizadas durante los tres años del proyecto (2010, 2011, 2012). En particular en los establecimientos de dependencia municipal el número de informantes en la entrevista grupal tuvo una leve variación, relacionada con las contingencias que tuvo cada colegio en un momento dado; como por ejemplo las manifestaciones y paro del año 2011 donde se

modificaron rutinas de profesores, estudiantes y directivos. Esto dificultó en algunos casos organizar y contar con todos los integrantes al mismo tiempo.

Los doce casos estudiados fueron identificados y codificados. Esta información se presenta en la Tabla 6.5, junto con el número de informantes por cada establecimiento educacional, lo que finalmente permite tener una muestra considerable, de 12 directores que, junto con sus profesores y equipo directivo, hacen un total de 252 informantes.

Tabla 6.5: Número de informantes por caso

Doce casos: establecimientos educacionales	Director o directora	Informantes 2012	
		Directivos, profesores y profesoras	Total (100%)
Caso 1	1	20	21
Caso 2	1	20	21
Caso 3	1	20	21
Caso 4	1	20	21
Caso 5	1	20	21
Caso 6	1	20	21
Caso 7	1	20	21
Caso 8	1	20	21
Caso 9	1	20	21
Caso 10	1	20	21
Caso 11	1	20	21
Caso 12	1	20	21
TOTAL	12	240	252

Fuente: Elaboración propia.

Los casos que conforman la muestra cumplen con los criterios recomendados por Stake (1998), que se asumen, especialmente el criterio de la máxima rentabilidad de aquello que se buscó conocer, es decir, casos que llevaron a la comprensión del problema que se investigó y a la construcción de categorías referidas al objeto de estudio. El tiempo del que se dispuso y la posibilidad de acceso a los establecimientos educacionales fueron otros criterios que se tuvieron en cuenta. Se confirmó así que los informantes en 12 casos fueron viables y fáciles de abordar para expresar su percepción. Además, las indagaciones fueron bien acogidas.

Es necesario mencionar que hubo algunos cambios de directores. En los casos 4, 7 y 12 el director fue removido del cargo en el año 2012, hecho que no modificó la información, puesto que tanto a la muestra de profesores como al equipo de tarea se les

solicitó expresar sus percepciones respecto del director anterior, lo que permitió cumplir con el análisis longitudinal del 2010 al 2012. En los casos 4 y 12, el director fue cambiado por un profesor del mismo establecimiento educacional, lo que tampoco afectó este estudio.

6.4. Técnicas y procedimientos de recolección de información e instrumentos

En el marco de un enfoque mixto, esta investigación doctoral desarrolló procedimientos de recolección de información cualitativa y cuantitativa. Por un lado, se contó con el registro de información cualitativa obtenida por la aplicación de la técnica de entrevista grupal, desarrollada durante los años 2010 y 2011 en el estudio original (Fondecyt N° 11100466), a lo que se sumó la aplicación del mismo protocolo de investigación de la entrevista grupal a los mismos equipos escolares, a fines del año 2012. Además de usar la misma guía de la entrevista grupal, se utilizó una grabadora para registrar la información. Este procedimiento permitió validar la información a través de la triangulación de los datos en el tiempo, propuesta longitudinal que se fundamenta en Guion, Diehl y McDonald (2011, p. 2) “*Environmental triangulation*” y está basada en criterios espacio-temporales.

La información de las 36 la entrevistas grupales fue transcrita con el apoyo de varios colaboradores. Una vez transcrita la información, se realizó una escucha del material de audio junto con la lectura del material transcrito y las anotaciones, con el fin de completar la información (entonaciones, pausas, silencios) y asegurar la calidad del material que se iba a analizar. Este procedimiento demandó mucho tiempo, pero fue útil porque permitió apropiarse del discurso de los informantes.

Por otro lado, los procedimientos para el registro de la información cuantitativa se realizaron de forma independiente y según la disponibilidad de los profesores y directivos. Para ello, se aplicó el cuestionario y el inventario a cada director o directora, es decir, a los 12 directores y a 20 profesores de cada establecimiento. Esto permitió recoger información, desde sus percepciones, con respecto al estilo de liderazgo del director. El cuestionario con que se recogió la información en relación con la presencia del estilo de liderazgo transformacional y los efectos fue el *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ-5X-short, adaptación de Thieme, 2005), en tanto que la información con respecto al

estilo de liderazgo instruccional se recogió con el Inventario de Liderazgo Instruccional (Adaptación de Volante, 2010). Ambos instrumentos se describen en detalle más adelante. En el transcurso de la recogida de información con el cuestionario y el inventario, se buscó que la muestra de profesores estuviera conformada por profesores de secundaria y de ciencias, preferentemente.

La aplicación de los instrumentos se realizó en el mismo establecimiento educacional durante el horario escolar, a la hora del recreo o en horas libres de los encuestados. En algunos casos, para el desarrollo de la entrevista grupal, se convocó fuera del horario escolar.

6.4.1. Técnica de entrevista grupal

Las entrevistas grupales constituyeron una técnica cualitativa que permitió sesiones en profundidad al recoger información desde la dinámica de los equipos de tarea. El contar con estos grupos permitió acceder de manera rápida y fácil a la información. Sin embargo, la dificultad de esta técnica radicó en acordar el mejor momento en que podían coincidir y reunirse los integrantes del grupo o informantes claves. Creswell (2005) sugiere que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema estos pueden ser entre 3 y 10 integrantes; para el caso ya se explicó que el grupo tarea fueron como máximo 6, los mismos integrantes del grupo ELI del proyecto Fondecyt.

Muchos autores recomiendan el uso de grupos homogéneos cuando se trata de explorar experiencias compartidas, sin embargo, el muestreo de esta investigación fue intencional y se buscó la heterogeneidad de los informantes lo que resultó muy ventajoso porque facilitó la profundización con base en diversas perspectivas respecto de las preguntas planteadas. La relativa heterogeneidad entre los informantes, también permitió que los discursos circulen y que cada informante emitiera sus percepciones individuales desde su cargo en el EE y discutieran implícita o explícitamente al respecto de las preguntas; lo que a su vez facilitó la reflexión grupal, las repreguntas, la triangulación de fuentes y la búsqueda del consenso.

Por el carácter dialógico y heterogéneo del grupo, el monitor se encargó de mantener la cordialidad, orden en la participación, al dar paso a las intervenciones de los

participantes, cerrar temas, resumir los discursos para que sean aprobados por consenso; todo ello permitió conocer el ideal de los miembros del EE representado por los miembros del grupo de tarea (ELI) frente a los procesos de mejora.

Al igual que con otras técnicas cualitativas, la información que se recogió respetó las opciones y los términos utilizados por los informantes. Por ello, y para evitar que las percepciones recogidas pudieran tener un alto grado de subjetividad en comparación con los datos que se obtuvieron a través de las otras técnicas aplicadas, estas entrevistas grupales, por acuerdo con los informantes claves, fueron siempre desarrolladas en el mes de diciembre durante los tres años consecutivos (2010, 2011 y 2012) que duró el proyecto Fondecyt, con los mismos equipos de tarea de cada establecimiento educacional y con los mismos miembros participantes (antes detallados), en las mismas condiciones y con la misma guía y protocolo; en síntesis, fueron manejados de manera similar durante los tres años.

6.4.2. Técnica de encuesta

Con la técnica cuantitativa de la encuesta se recogieron de modo muy estructurado las opiniones, descripciones o percepciones de los informantes de la muestra sobre el objeto de este estudio (Díaz y Sime, 2009), a través del cuestionario y el inventario. Si bien se reconocen las limitaciones de un cuestionario o de un inventario, ya que no permiten profundizar en la información proporcionada, con ellos se pudo confirmar la información brindada por el equipo de tarea en las entrevistas grupales.

6.5. Instrumentos

En esta investigación se aplicaron cuatro instrumentos, dos en el marco del enfoque cualitativo: la guía de la entrevista grupal y la pauta de análisis de contenido y dos en el marco del enfoque cuantitativo: el cuestionario y el inventario.

Estos instrumentos se detallan a continuación.

6.5.1. Guía de entrevista grupal

Para el proceso de recogida de la información del grupo de tarea durante el desarrollo de las entrevistas grupales (2010, 2011 y 2012), se usó la misma guía de entrevista grupal y protocolo utilizados en el estudio original para comparar los posibles cambios o influencias que la intervención del Proyecto Fondecyt iba logrando.

Esta guía incluía cuatro preguntas:

1. ¿Dónde está el colegio?
2. ¿Hacia dónde va?
3. ¿Cómo lo va a hacer?
4. ¿Cómo saben que lo están haciendo bien?

Fuente: Fondecyt N° 11100466 “Equipos de Liderazgo Instruccional”

Estas preguntas fueron formuladas a todos los participantes de las entrevistas grupales, siguiendo el protocolo de investigación. En un primer momento, respondieron a las dimensiones del estudio de modo general; por ello, fueron claves para promover el desenvolvimiento de las conversaciones. En todos los casos, las preguntas sirvieron de motivación para el diálogo, interacción y no como un cuestionario que debía ser contestado por todos obligatoriamente. Se enfatizó en el diálogo abierto, con la formulación de nuevas preguntas y repreguntas, que se fueron desarrollando según las respuestas de las personas entrevistadas en busca de la profundización de las respuestas. Como por ejemplo:

- ¿Cómo ven ustedes a los estudiantes? ¿Cómo finalizan este año 2011?
- En los cursos específicos que ustedes hacen, ¿qué se han planteado ustedes, hay metas específicas también?
- ¿Y hay alguna experiencia concreta que ustedes pudieran contarnos, relatarnos, que hayan hecho y que sea un ejemplo de una práctica o una acción, que haya resultado en un curso, octavo, primero, cuarto?, ¿podrían contarnos alguna experiencia de alguna iniciativa?

- ¿Con qué recursos cuentan ustedes para proyectos este año? O sea, el que ustedes fueron a ver tiene un costo o algo así, pero...
- Respecto a los ejes este año, ¿cómo estuvieron en primero medio, en octavo... los cuatro ejes en matemáticas?
- ¿Ustedes ven los cuatro ejes de forma ordenada durante el año? O sea, números, álgebra...
- ¿Qué otro... a nivel más cualitativo, algunas encuestas... algunos elementos que ustedes utilizan como indicadores, como...? Para seguir un monitoreo...

La intención fue recoger sus percepciones y profundizar en ellas. No se hizo ningún ajuste a la guía ni cambio de participantes, por lo que siempre se formularon las mismas preguntas a los mismos grupos de cada caso en los tres años.

6.5.2. Pauta de análisis de contenido

Para el análisis de la información obtenida mediante las guías de entrevista grupal, se utilizó una pauta de análisis de contenido. Esta pauta se diseñó en base a un conjunto de categorías a priori o categorías de partida planteadas por la investigadora, en relación con la variable Liderazgo Instruccional (LI) y la variable Liderazgo Transformacional (LT).

Tabla 6.6: Categorías a priori del Liderazgo Instruccional (LI)

Dimensiones	Categorías de partida o a priori del Liderazgo Instruccional (LI)	Códigos
Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización	– Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales.	LI1
	– Las metas sirven para alinear el currículo.	LI2
	– Las metas sirven para adquirir materiales.	LI3
	– Las metas sirven para proveer objetivos de progreso.	LI4
Monitoreo y <i>feedback</i> de los procesos de aprendizaje y enseñanza	– Función del liderazgo centrado en el currículo académico.	LI5
	– Director visible en la escuela.	LI6
	– El director visita salas de clase.	LI7
	– El director da <i>feedback</i> a profesores, estudiantes y la comunidad sobre el progreso de los estudiantes.	LI8
Desarrollo profesional en la organización	– Estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela.	LI9
	– Incentiva a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes.	LI10
Total	10 categorías	

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Hallinger y Murphy (1985), Ovando y Ramírez (2007) y Volante (2008).

Tal como se observa en la Tabla 6.6, se trató de 10 categorías a priori planteadas por la investigadora, de acuerdo con la descripción de cada una de las tres dimensiones que presenta la variable del Liderazgo Instruccional (LI) (Hallinger, 2003, 2008; Ovando & Ramírez, 2007; Volante, 2008).

Las categorías formuladas a priori o categorías de partida planteadas por la investigadora en relación con la variable Liderazgo Transformacional (LT) fueron también extraídas de las descripciones de cada una de las tres dimensiones de este estilo de liderazgo (Avolio et al., 1991; Bass & Avolio, 1994, 2003; Hallinger & Murphy, 1985). A continuación, se presentan las 13 categorías de este liderazgo, que junto con las 10 categorías del Liderazgo Instruccional (LI) permitieron la construcción de la pauta de análisis de contenido.

Tabla 6.7: Categorías a priori del Liderazgo Transformacional (LT)

Dimensiones	Categorías de partida o a priori del Liderazgo Transformacional (LT)	Códigos
Influencia idealizada (atributo y comportamiento)	– El director es visto con respeto.	LT11
	– El director es modelo de confianza.	LT12
	– Se puede contar con el director.	LT13
	– El director demuestra altos estándares éticos y morales.	LT14
Motivación por inspiración	– Los comportamientos del director motivan e inspiran a los otros agentes educativos.	LT15
	– El director exalta el espíritu de equipo.	LT16
	– El director, como los otros agentes educativos, demuestra entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.	LT17
Estimulación intelectual y consideración individualizada	– El director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos.	LT18
	– El director da la bienvenida a nuevas ideas.	LT19
	– El director no tiene miedo a errores o ir contra la corriente.	LT20
	– El director pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo.	LT21
	– El director escucha efectivamente.	LT22
	– El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos.	LT23
Total	13 categorías	

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de Avolio, Waldman y Yammarino (1991) y Bass y Avolio (1994, 2003).

Este trabajo previo permitió el análisis cualitativo de los contenidos de las entrevistas grupales. Para ello, se utilizó la pauta de análisis de contenido, con el apoyo del software

Atlas-ti, lo que hizo posible comprender e interpretar la información, a partir de los textos transcritos de cada uno de las 36 entrevistas grupales, cuál de los casos (o establecimientos) presentaba mayor o menor presencia de un determinado estilo de liderazgo.

En síntesis, este instrumento –si bien no agota la complejidad del liderazgo escolar– permitió comprender e interpretar desde las percepciones de los miembros del equipo de tarea la presencia del estilo de liderazgo transformacional y/o instruccional en los textos transcritos de cada uno de las 36 entrevistas grupales y, por ende, en los establecimientos educacionales de la muestra que están en procesos de mejora educativa (véase Anexo 1).

6.5.3. Multifactorial Leadership Questionnaire de la versión MLQ-5X-short form (adaptado)

Con la finalidad de medir cuantitativamente la presencia del estilo de liderazgo transformacional en la gestión educativa del director, se utilizó la traducción de la versión planteada por Bass y Avolio (2000) denominada Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, segunda edición, versión corta, conocida también por sus siglas en inglés *MLQ-5X-short form*.

Esta adaptación del instrumento la realizó Thieme en el año 2005. Entre las razones que llevaron a utilizar esta adaptación del instrumento se consideraron: (a) la última versión del MLQ; (b) responde a las principales críticas que recibió en las versiones anteriores; (c) mantiene la estructura básica de sus autores Bass y Avolio; (d) fue adaptada en el contexto chileno, y (e) fue validada con un alto índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach de 0,97).

Thieme (2005) aplicó con éxito su adaptación a una muestra de 37 escuelas y 206 profesores. Si bien es cierto que el instrumento original incluía siete factores para los diferentes estilos de liderazgo que propusieron Bass y Avolio en su modelo “*Full range*”, Thieme solo incluyó en su adaptación las cuatro dimensiones que se relacionan específicamente con el liderazgo transformacional y, además, para este fin unió las dos últimas dimensiones. En consecuencia, el instrumento, de carácter anónimo, adaptado por Thieme presenta tres dimensiones atribuidas al constructo de liderazgo transformacional que se ha adoptado en este estudio. Es por ello que la versión del instrumento que se utilizó

para identificar el liderazgo transformacional consta de 16 ítems, que corresponden a una escala de apreciación tipo Lickert, en que el valor 0 corresponde a la alternativa “nunca” y el valor 4 a la alternativa “siempre”. Este instrumento, al igual que el de Thieme, se adaptó para presentar dos formatos: uno que midió el liderazgo del director desde la percepción del mismo director (*leader form*), que sirvió como referencia en este estudio y otro que midió el liderazgo del director, pero esta vez desde las percepciones de los profesores (*rader form*).

Se analizaron las percepciones recogidas a través del cuestionario en sus dos presentaciones (*leader form* y *rader form*); sin embargo, los resultados obtenidos del análisis de las percepciones de los profesores fueron considerados teóricamente más adecuados.

Una muestra de las situaciones asociadas a cada dimensión del liderazgo transformacional que se incluye en el cuestionario se presenta en la Tabla 6.8.

Tabla 6.8: Muestra de ítems del Cuestionario sobre Liderazgo Transformacional

Dimensiones	Ejemplos de situaciones
Influencia idealizada (atributo)	Me hace sentir orgulloso/a de trabajar con él/ella.
Influencia idealizada (comportamiento), con 7 reactivos	Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes.
Motivación por inspiración, con 3 reactivos	Habla de forma optimista sobre el futuro.
Estimulación intelectual	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas.
Consideración individual, con 6 reactivos	Dedica tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores.

Fuente: Thieme (2005).

La variable referida a los efectos de los dos estilos de liderazgo escolar en estudio fue definida como parte del examen del liderazgo transformacional. Cada uno de estos tres efectos cuenta con su descripción.

Esta descripción, luego permitió operacionalizar esta variable y encontrar las relaciones individuales de cada estilo de liderazgo LI o LT con estos efectos y también las relaciones que de manera integrada presentaron los dos estilos LI y LT con estos mismos efectos. Estos indicadores se convirtieron en ítems del cuestionario que se aplicó.

Tabla 6.9: Ítems de efectos

	Efectos	Descripción: indicadores
Efectos de LT o LI LI yLT	Satisfacción por el trabajo del director	El director utiliza formas de liderazgo satisfactorias. El director trabaja con los otros agentes educativos de una forma satisfactoria.
	Eficacia del director	– El director consigue que la organización escolar sea eficaz. – El director lidera el grupo que es efectivo.
	Esfuerzo extra de los otros agentes educativos	– El director incita a los otros agentes educativos a hacer más de lo que tenían previsto. – El director aumenta los deseos de tener éxito.

Fuente: Adaptado a partir de Thieme (2005).

Es así como el cuestionario presenta seis ítems que permitieron evaluar, desde las percepciones de los informantes, los efectos o resultados de los dos estilos de liderazgo, como son la satisfacción que sienten los profesores por el trabajo del director, la eficacia del líder y el esfuerzo extra de los otros agentes educativos (Thieme, 2005). Una muestra de las situaciones asociadas a cada variable de resultado o efecto del liderazgo transformacional incluida en el cuestionario se presenta en la Tabla 6.10

Tabla 6.10: Muestra de ítems del cuestionario sobre los efectos o variables de resultado del Liderazgo Transformacional

Variable de resultado o efecto del LT	Ejemplos de situaciones
Esfuerzo extra, con 2 reactivos	Me incita a hacer más de lo que yo tenía previsto.
Eficacia, con 2 reactivos	Es efectivo en satisfacer mis necesidades relacionadas con el trabajo.
Satisfacción, con 2 reactivos	Trabaja conmigo de una forma satisfactoria.

Fuente: Thieme (2005).

En síntesis, desde su introducción, el MLQ ha sido objeto de varias revisiones, como parte de los esfuerzos para mejorar los factores que lo componen. Cabe destacar que existen varias adaptaciones de este instrumento al contexto organizacional chileno, con propiedades psicométricas, en términos de capacidad de discriminación, confiabilidad y evidencias de validez, que lo hicieron muy confiable. Estas se consideran razones válidas para haber asumido en este estudio la adaptación de Thieme, aplicando 22 ítems, de los cuales 16 identifican el estilo de liderazgo transformacional y 6 evalúan sus tres efectos: la satisfacción, la eficacia del líder y el esfuerzo extra.

6.5.4. Inventario de liderazgo instruccional (adaptado)

Para medir la presencia del estilo de liderazgo instruccional en la gestión educativa del director, se utilizó la adaptación que hiciera Volante (2010) al instrumento “Inventario de liderazgo instruccional” propuesto por Alig-Mielcarek (2003). Entre las razones que llevaron a utilizar esta adaptación del instrumento se consideraron las siguientes: a) esta versión obtuvo un alto índice de confiabilidad interna, con un Alpha de Cronbach de 0,96, que es muy cercano al valor de la estructura unifactorial reportada por su autora; b) fue validada dos veces, primero con 300 y luego con 400 profesores y directivos chilenos; c) sus resultados muestran correlación con los resultados en pruebas estandarizadas en Chile, como es SIMCE.

Una selección de las situaciones asociadas a cada dimensión del liderazgo instruccional consideradas en el cuestionario se presenta en la Tabla 6.11.

Tabla 6.11: Muestra de ítems del Inventario sobre Liderazgo Instruccional

Dimensiones	Ejemplos de situaciones
Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización, con 7 reactivos	Propone metas para todo el colegio que promueven altas expectativas para todos los estudiantes.
Monitoreo y <i>feedback</i> de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con 10 reactivos	Evalúa a los profesores para mejorar las prácticas de enseñanza en la sala de clases.
Desarrollo profesional en la organización, con 11 reactivos	Planifica actividades de desarrollo profesional que están muy centradas en la enseñanza.

Fuent: Volante (2010).

En síntesis, este inventario es un instrumento que permitió describir las percepciones, para someterlas luego a un proceso de análisis y poder así determinar la tendencia o predominancia del estilo de liderazgo.

Debido a que los dos instrumentos que se utilizaron habían sido validados en Chile, se consideró innecesario realizar diseños u otras validaciones de instrumentos, lo que de alguna manera otorgó mayor independencia a las decisiones sobre constructos e instrumentos que se emplearon en este estudio.

6.6. Plan de análisis

Antes de iniciar el análisis se tomaron en cuenta los dos primeros pasos básicos que recomienda Creswell (2003), como son en primer lugar: organizar la información, esto implicó tener listas las transcripciones de las entrevistas grupales, los datos recogidos con la aplicación de los cuestionarios, inventarios y demás material necesario dependido de la fuente de información.

En segundo lugar se revisó la calidad de la información y para ello se dio una lectura general para obtener las percepciones generales de los informantes, el tono de las mismas, la profundidad, credibilidad y el uso de la información, entre otros.

A continuación se describen al detalle cada una de las distintas fases del plan de análisis, primero desde el enfoque cualitativo, luego desde el enfoque cuantitativo y finalmente el análisis comparativo e integrado de datos.

6.6.1. Fase I: Análisis descriptivo cualitativo

Este análisis implicó examinar un conjunto de datos informativos a través de un proceso semi-inductivo o procedimientos deductivos-inductivo, es decir que desde la lógica deductiva se formularon categorías a priori a partir de la literatura y marco teórico encontrado y desde la lógica inductiva también se levantaron categorías emergentes desde la información de las transcripciones de las 36 entrevistas grupales. Todo esto como parte de un proceso muy flexible y orientado a encontrar sentido a los datos, algunos de ellos polisémicos y difícilmente reproducibles; todos corresponden a expresiones vertidas por los protagonistas e informantes claves en contextos y momentos determinados.

La lógica o razonamiento deductivo, estuvo referida a la revisión de la teoría y la lógica y proceso inductivo implicó explorar, describir para luego comprender e interpretar. Mediante los procedimientos que se desarrollaron, se trató de preservar la naturaleza textual que se intercalaron con las interpretaciones de la investigadora y además se pusieron en práctica tareas de codificación y categorización que fueron soportadas por varias fuentes.

Al inicio, los procedimientos se desarrolló como un tema ético, es decir, la investigadora aportó desde el exterior, aspectos sobre el liderazgo transformacional e

instruccional, con categorías a priori; luego, este estudio se convirtió en tema émico porque evolucionó con el surgimiento de nuevos aportes ricos y densos en significados desde los relatos de los informantes, que permitieron la identificación de las categorías emergentes, el descubrimiento de relaciones y la suma de datos relevantes (Stake, 1998).

El reporte de resultados del proceso cualitativo fue progresivo; Mertens (2005) considera que es una narración por “focalización progresiva”, primero en aspectos generales y posteriormente en detalles de sucesos específicos y cotidianos; que surgieron de la construcción de categorías y relaciones. Se inició con el estudio de un primer caso, desde las categorías a priori, luego se descubrieron todas las categorías emergentes posibles para elaborar un primer bosquejo de categorías. Después, se examinó el segundo caso, para confirmar y/o ampliar el conjunto de categorías. Esto se hizo de la misma manera con los 12 casos, sobre la base de la información recogida en los diferentes años (2010, 2011 y 2012).

Este proceso significó pasar de las percepciones que los sujetos tenían con respecto al liderazgo de su director o directora a datos más ordenados y estructurados para confirmar las categorías a priori y construir categorías emergentes y relaciones planteadas por la investigadora basadas en la estructura heurística de las preguntas de investigación.

A partir del relato *ex post facto* de las experiencias vividas por el equipo tarea, se tuvo el propósito de comprender el sentido y/o significado que subyace a la lectura de los relatos de los informantes sobre sus prácticas educativas. Se coincide con los investigadores en la idea de que el análisis cualitativo de contenido es el proceso de extraer sentido a los datos utilizando para ello procedimientos preferentemente no estadísticos.

Es así que para este estudio se adaptó la propuesta de Miles y Huberman (1994) la que comprende tres operaciones básicas: reducción de datos, disposición y transformación de datos y la extracción y verificación de conclusiones; las que se conectan interactivamente con un carácter no lineal entre ellas y con el recojo de datos, debido a que los momentos del proceso se superponen, se reiteran y se entrelazan de manera simultánea.

a. Reducción de los datos

Esta operación involucró analizar la información y seleccionarla teniendo en cuenta criterios prácticos y teóricos en la formulación de los códigos y las categorías, que permitieron hacerla abarcable y manejable a través de los siguientes tres tareas:

FASE I: ANALISIS DESCRIPTIVO CUALITATIVO DEL CONTENIDO

Adaptación de Miles Huberman (1994) Lógica Deductiva-inductiva.
Tema ético-émico (Stake, 1998)



Fuente: Elaboración propia.

Tarea 1. Separación de unidades o elementos de análisis:

En esta etapa se segmenta el conjunto de información. Así en el primer momento desde una lógica deductiva se revisó la literatura y los antecedentes teóricos empíricos con los que se contaba, considerando para ello criterios de separación temática basados en las preguntas de investigación y en la teoría sobre los enfoques de liderazgo escolar, para luego separar unidades considerando las descripciones de liderazgo transformacional y liderazgo instruccional.

En un segundo momento y desde una lógica inductiva, se abordó la información de las transcripciones de las 36 entrevistas grupales que fueron divididas en unidades considerando principalmente, los siguientes tipos de criterios:

- Criterios de *identificación*: los segmentos fueron identificados de acuerdo al establecimiento educacional y o caso al que pertenecían.
- Criterios temporales: se estableció que los registros queden registrados según el año al que pertenecen, así a las entrevistas grupales del año 2010, del año 2011 y del año 2012.
- *Criterios gramaticales*: se asumió que la oración es una unidad de información con sentido completo y que el párrafo incluye oraciones que contienen temas afines; por ello se tomaron a las oraciones y párrafos como fuentes básicas del texto para la selección de unidades; esto aseguró las relaciones semánticas entre categoría y texto.
- *Criterios temáticos*: se considera unidades que respondían a ¿Cómo es percibido el liderazgo de su director/ra en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de su establecimiento educacional?
- *Criterios sociales*: el texto se segmentó según las percepciones de los profesores y autopercepción con información que correspondía al directivo, en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de su establecimiento educacional.
- *Criterios conversacionales*: Se separaron los segmentos del texto en función al parlante, que podría ser el directivo, el jefe de gestión pedagógica, el profesor/ra de matemáticas, comunicación o ciencias, etc.

El examinar las unidades de datos e identificar en ellas componentes temáticos, al igual que desde la lógica deductiva, permitió la primera clasificación conceptual en una u otra categoría del liderazgo instruccional o del liderazgo transformacional y desde la lógica inductiva la clasificación fue en relación a los procesos de mejora.

Esto permitió seleccionar y focalizar la información en “unidades” significativas, acordes con el tema de las variables sustentados por los autores y establecer la relación semántica entre las categorías y el texto seleccionado que apuntaban al contenido y sentido de estas prácticas, comportamientos y gestión de los directores, dejando de lado datos considerados no relevantes.

Tarea 2. Identificación y clasificación de elementos:

La segunda sistematización de los datos o nueva reducción de la información, consistió en la categorización y codificación, la que se realizó siempre en el marco del proceso semi-inductivo o procedimientos deductivos-inductivo, recurriendo a la teoría de liderazgo transformacional y liderazgo instruccional.

Esta operación, en el primer momento y desde la lógica deductiva se realizó un juicio de valor de las diferentes descripciones encontradas en el marco teórico, con respecto a los estilos de liderazgo estudiados para luego seleccionar y determinar la unidad de contenido que podría ser incluida o no en cada código asignado propio de categoría descriptiva; para después con un carácter más teórico se verificó los supuestos a priori y proposiciones universales que se ajustaban a las descripciones de los modelos de liderazgo transformacional que se codificó como LT y liderazgo instruccional como LI obedeciendo a sus letras iniciales y a la afinidad con el sentido, a los cuales aludían.

De esta manera y siguiendo el marco teórico, se pudo formular 10 categorías a priori con códigos de carácter numérico, en función de las dimensiones del liderazgo instruccional, desde LI1 a LI10 (Tabla 6.6) y 13 categorías predefinidas o a priori en función de las dimensiones del liderazgo transformacional con código desde el LT11 a LT23 (Tabla 6.7).

El procedimiento inductivo, hizo emerger categorías desde los hallazgos en la relectura y análisis de las transcripciones de las interpretaciones que dan los sujetos. A medida que se examinaban los datos y se reflexionaba acerca del contenido de cada fragmento para responder al tópico capaz de cubrir cada unidad, se propusieron categorías provisionales, cuya codificación fue aplicada al resto de los discursos en torno a los procesos de mejora en los establecimientos educacionales, que luego fueron ampliadas, modificadas y redefinidas como un proceso recurrente.

Este sistema de categorías estuvo complementado con el programa Atlas-ti que hizo factible el manejo de la información o transcripciones, porque contribuyó a la codificación y categorización al facilitar la rápida identificación, localización, recuperación y agrupamiento de las unidades seleccionadas en un mismo código; para luego realizar el análisis de los vínculos, relaciones, con otro tipo de unidades y finalmente lograr la construcción de 51 categorías emergentes. Codificadas con carácter numérico según se las

iba encontrando en cada caso, hasta la saturación o repetición de la información, desde PM1 hasta PM51 (PM equivale a las letras iniciales de las palabras procesos de mejora).

Para construir las categorías a priori y las emergentes, se tomaron en cuenta algunos criterios de rigor como la pertinencia, consistencia (solidez y coherencia) y el carácter unívoco de su formulación, así como también:

- *Exhaustividad de las categorías*; cualquiera de las unidades puede ser ubicada en alguna de las categorías a priori o emergente PM.

- *Exclusión mutua*: o discriminación de categorías; ya que cada unidad o segmento de texto diferenciado solo está incluido en una categoría ya sea a priori o emergente PM.

- *Único principio clasificadorio*: se utilizó un único criterio de ordenamiento y clasificación en las categorías a priori y otro para las categorías emergentes PM. Según respondiera a las dimensiones de cada liderazgo.

Las categorías a priori como las emergentes se expresaron utilizando las mismas palabras de los informantes, sujetos o bien conceptos más abstractos planteados por la investigadora; sin por ello dejar de valorar la propuesta de los autores y el significado que emerge desde el mismo discurso y asegurar la relación semántica entre la categoría y el texto. La categorización fue predominantemente de tipo descriptivo, para luego evolucionar a una de carácter más teórico y abstracto. En la práctica, resultó habitual que la codificación y categorización se hiciera recurriendo a procedimientos mixtos deductivos-inductivo, lo que conllevó a identificar convergencias y divergencias así como la superposición entre las áreas temáticas; por ello, se encontró que un mismo texto o cadena textual de los discursos de las entrevistas grupales participe simultáneamente tanto en una categoría a priori como en una categoría emergente, lo que se confirma en el análisis de concurrencias que más adelante se expone.

Por ejemplo: el criterio temático de la categoría LT 16: el director exalta el espíritu de equipo; concurre con las categorías PM40: los profesores demuestran un alto grado de cooperación entre sí; y PM2: los directivos trabajan en equipo; estas tres categorías, en su formulación, se refieren al trabajo en equipo; esta afirmación se trianguló al comparar con los resultados de las relaciones encontradas con el programa atlas ti y se presentan en tablas.

Es así que se consideró a las “categorías” como las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema de investigación: ¿Cómo se relaciona la percepción de influencia de los estilos de liderazgo que predominan en directores escolares, en los procesos de mejora en establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Santiago?

El tiempo de dedicación al análisis de cada caso, como ya se mencionó, obedeció a la necesidad de continuar levantando categorías hasta que los datos se saturaron y se volvieron repetitivos o redundantes.

Tarea 3. Síntesis y agrupamiento:

Esta tarea de síntesis implicó encontrar las relaciones o vínculos entre las categorías para agruparlas o asociarlas en categorías macro.

En el caso de las 23 categorías a priori, estas vincularon según al estilo de liderazgo del cual formaban parte, por ello se enfatizó en el vínculo: las relaciones de todo-parte

Relaciones de categorías	Vínculos utilizados
Parte – todo	es parte de

Es así se formaron dos grupos: 10 categorías LI (códigos de LI1 a LI10) las cuales son parte de la descripción y de las dimensiones del liderazgo instruccional y por tal razón se agruparon en el metacódigo de liderazgo instruccional (LI) y las 13 categorías LT (códigos de LT11 a LT23) que son parte de la descripción y de las dimensiones del liderazgo transformacional, fueron agrupadas en el metacódigo de liderazgo transformacional (LT).

Las 51 categorías emergentes de procesos de mejora (PM) fueron agrupadas en seis metacategorías o focos de mejora de acuerdo a la información contenida y aspectos en común que fueron relacionados con las dimensiones de los diferentes modelos de cada de liderazgo presentados en los antecedentes teóricos (3 en cada estilo), y ver “qué va con qué” y “qué se relaciona con qué”.

El principal valor de esta síntesis, por cuanto volvió a reducir la información, es que permitió fijar los vínculos y/o conexiones entre las categorías emergentes y datos como condición necesaria para su agrupamiento.

Los principales vínculos enfatizaron en: las relaciones de todo-parte, los modos de percibir y semejanza en los contenidos, que se presenta en el cuadro:

Relaciones de categorías	Vínculos utilizados
Parte – todo	es parte de
Modo de percibir	percibe
Contenidos semejantes	coincide con

Las 51 categorías levantadas responden a dos primera preguntas de investigación y al enfatizar en los vínculos mencionados, estas fueron agrupadas en seis focos de mejora o metacategorías, que, por cuestión de orden, se enumeran desde el grupo 1 al grupo 6.

Grupo 1: comunicación y gestión de las metas y objetivos.

Grupo 2: prácticas pedagógicas de calidad orientada a mejorar el aprendizaje.

Grupo 3: fomento del desarrollo profesional docente.

Grupo 4: monitoreo y evaluación del desempeño docente.

Grupo 5: agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto.

Grupo 6: consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes.

Por ejemplo en la siguiente tabla se muestra que las percepciones recogidas en 11 categorías emergentes, por su contenido forman parte del Grupo 1. Foco de mejora: Comunicación y gestión de las metas y objetivos.

Al interior de los cuadros, las categorías se ordenan según los fundamentos y la importancia de las mismas para el foco de mejora, más que por la secuencia numérica,

como se observa en el ejemplo líneas abajo. El sustento se desarrolla en el capítulo de resultados y discusión.

Códigos	Categorías
PM26	Gestión de las metas programadas.
PM41	Comunicación a profesores, alumnos y padres de familia sobre las metas del establecimiento y del sistema educativo
PM30	Reuniones continuas de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje.
PM11	Planificación de las acciones a desarrollar.
PM50	Establecimiento con distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos.
PM35	Supervisión de las acciones y contenidos planificados.
PM19	El establecimiento cuenta con un proyecto educativo y/o pedagógico
PM45	Cuenta con un plan/proyecto de mejora.
PM21	Preocupación por lograr la total cobertura curricular.
PM3	Convenios de apoyo con instituciones externas.
PM23	Trabajo sistemático y/o con datos estadísticos.

b. Disposición y Transformación de datos

Es la segunda operación que se tradujo en la exposición organizada de los datos, por ello se desarrollaron dos tareas:

Tarea 1. Disposición:

Las categorías a priori y emergentes fueron presentadas a través de tablas de doble entrada, gráficos, ilustraciones y/o matrices descriptivas y explicativas que se muestran más adelante. Esta disposición de alguna manera ayudó a grabar los vínculos, diferencias, semejanzas, etc., entre los datos, lo que facilitó la mejor comprensión de la información y una perspectiva global de los datos estudiados, para la elaboración de las conclusiones.

Tarea 2. Transformación:

Debido a que algunos datos cualitativos se transformaron en números, esta cuantificación los hizo más manejables, facilitando no solo el recuento de las frecuencias presentadas por cada categoría sino también las relaciones existentes entre las categorías a

priori y las emergentes. En el mismo sentido se pudo distinguir la predominancia de algunas categorías sobre otras dentro del mismo estilo de liderazgo como con el otro estilo.

c. Extracción y verificación de conclusiones

Es la tercera y última operación siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), responde a un análisis que se inició en la recogida de datos, de una muestra de 36 entrevistas grupales; que no se limitó solo a la registrar la información sino que comporta una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de datos. Se proponen tres tareas:

Tarea 1. Proceso para la obtención de conclusiones:

La interpretación general de los resultados dio lugar a que las conclusiones, inicialmente, fueran abiertas y vagas, es decir provisionales, las que luego favorecieron procesos de reconstrucción de las percepciones de los informantes de un todo estructurado y significativo a través de la aplicación de estrategias de interpretación directa y ordenamiento de los resultados según el caso estudiado y año cronológico que se realizó la entrevista grupal; que luego fueron comparados en matrices y gráficos. Para Miles y Huberman (1994), la comparación de filas o columnas de una matriz constituye una de las principales vías para extraer conclusiones.

De este modo, fue posible el procesos de “hacer recuentos para sumarlos de forma intuitiva” (Stake, 1998, p. 69, Lógica multicíclica del método de investigación cualitativo) y afirmar lo que se ha recogido de las entrevistas grupales, como conjunto, tratando de recuperar el significado que los informantes tienen en relación con el estilo de liderazgo de su director en el contexto de la implementación de los procesos de mejora en establecimientos educacionales. Al respecto, muchas de las categorías (a priori y emergentes) y afirmaciones fueron presentadas asociadas a citas textuales extraídas del relato de algunos de los informantes, la selección de cada cita obedeció al interés de ejemplificar desde una lógica inductiva o deductiva, las distintas descripciones e interpretaciones que se exponen.

Es así que para verificar y mostrar las evidencias que aseguren la validez y fiabilidad de las 23 categorías a priori o de partida codificadas, se seleccionaron los fragmentos de información que no solo reconfirmaban la codificación y categorización sino que además ratificaron que los resultados sí corresponden a los significados e interpretaciones de los informantes; estos relatos se incluyen en la presentación de resultados como citas textuales. Se seleccionaron citas breves cuidando que se mantenga la idea central y que primara la pertinencia y relevancia de la información con respecto a la temática de la investigación; esto permitió pasar a la siguiente tarea.

En la misma dirección se realizaron comparaciones en tablas entre las categorías a priori y las emergentes, así como de las relaciones encontradas entre ellas, que posibilitaron la identificación de las percepciones referidas al LI y al LT, ilustraciones entre los resultados obtenidos desde los diferentes enfoques metodológicos que sintetizaron los datos y donde se pudo distinguir cuáles son de orientación instruccional y cual otras más de orientación transformacional.

Tarea 2. Proceso para alcanzar conclusiones:

Es la tarea que exigió la capacidad de contextualizar, discutir y confrontar los resultados con el marco teórico desarrollado y con otras investigaciones o antecedentes teóricos empíricos, para luego de la suma formal de información categórica poder plasmarlos en un reporte como muestra de la consolidación y aporte a la teoría del conocimiento.

Estos procesos no fueron lineales ni tuvieron límites definidos, sino que más bien se llevaron adelante como una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos y conclusiones, por medio de “idas y vueltas”.

Tarea 3. Verificación de las conclusiones:

Atendiendo al carácter cualitativo de esta fase del análisis, intereso asegurar la credibilidad o validez interna (verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad), la transferibilidad de los resultados o validez externa, así como reducir los posibles sesgos de la investigadora. La interpretación de la información siempre se realizó desde los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, como ya se mencionó y como una

manera de garantizar la transparencia de los criterios aquí planteados; se realizó el registro auditivo y su transcripción de las entrevistas grupales para prevenir alguna omisión involuntaria; estos registros se adjuntan en anexos para que queden a disposición de revisiones o cotejos que otros investigadores tuvieran interés por realizar, posteriormente.

Se cuidó la privacidad de los informantes y de los casos estudiados, identificándolo los por un código de carácter numérico que va del C1 al C12 (C equivale a la palabra caso). El software utilizado (Atlas-ti) permitió codificar las citas, identificando el número de documento, el número de cita y la(s) línea(s) en que aparece.

Otro de los procesos para comprobar su validez y fiabilidad fueron las triangulaciones (metodológica, de los datos o fuentes de información, de datos en el tiempo, de instrumentos, de investigadores y de los resultados con el marco teórico), la saturación de los datos, el seguimiento prolongado en el campo (entrevistas grupales por tres años consecutivos), el intercambio de opiniones con otros investigadores, auditoria del asesor de tesis y la validez de significados, que serán explicados al detalle más adelante. Todo ello buscó prevenir la plausibilización selectiva, es decir que la investigadora “manipule” los datos según su propia racionalidad y omita aquello que podría contradecir lo que intenta sostener. Finalmente, esta tarea permitió confirmar que los resultados corresponden a las percepciones e interpretaciones que los informantes atribuyen a los directores, de sus establecimientos educacionales, en procesos de mejora.

Se reitera que si bien no existía el interés de cuantificar, este proceso ayudó a reconocer el número de citas vinculadas a cada categoría, preservando su naturaleza textual. Para muchos autores la cuantificación de los datos cualitativos es un aspecto que se considera complementario, ya que los números son útiles para disponer de una noción sobre qué se tiene, más aún cuando se trabaja con un amplio cuerpo de datos. Es por ello que se asumió la postura de Miles y Huberman (1994), cuando aseguran que si se identifica un tema o modelo, se está aislando algo que ocurre un número de veces y consistentemente de manera específica; puesto que el número de veces, como los juicios acerca de la consistencia, se basan en un recuento.

Fue así como los datos cualitativos (obtenidos de los discursos de los informantes) también se transformaron en números, para poder manejarlos más fácilmente que cuando únicamente se presentan en textos, pero no solo como un simple recuento de frecuencias

que indicarían la importancia cuantitativa de las percepciones, categorías sino también identificar las concurrencias o relaciones con respecto a la presencia del liderazgo transformacional y/o del liderazgo instruccional en la gestión del directivo, para luego responder a: ¿cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales? y ¿cuál es el estilo de liderazgo escolar que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa, según las percepciones de los profesores?

6.6.2. Fase II: Análisis descriptivo cuantitativo

Otro de los análisis descriptivos se enmarcó en el modelo cuantitativo, a partir de la muestra obtenida a través del proyecto Fondecyt citado y que corresponde a una muestra aleatoria de establecimientos de una población específica.

El análisis de los datos recogidos permitió profundizar en el foco de esta investigación, el estilo de liderazgo del director o directora, desde la percepción del propio director y también de una muestra de 20 profesores por cada uno de los 12 establecimientos educacionales. Por ello, se utilizaron medidas de frecuencia, de tendencia central y dispersión de los datos en puntajes estandarizados (puntajes Z), que hicieron posible la transformación y comparación de los resultados o puntuaciones obtenidos con los distintos instrumentos aplicados en la muestra. Con este análisis se realizó un primer tratamiento cuantitativo de las variables de estilos de liderazgo y de los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra.

A la hora de categorizar los casos a nivel de establecimientos, se asignó el valor 0 al establecimiento que no presentaba predominio de ninguno de los dos estilos, lo que implica que se percibió la integración de LT y LI; el valor 1 al establecimiento educacional en que predominaba el estilo de liderazgo transformacional, y el valor 2 al establecimiento en que predominaba el estilo de liderazgo instruccional.

a. Pruebas de comparación media

Se realizó la comparación de medias y de las desviaciones típicas de cada grupo de liderazgo con cada uno de los efectos, el análisis de las relaciones entre las variables estudiadas a través del coeficiente de correlación de Pearson. Adicionalmente, se utilizó también una comparación de medias de los estilos de liderazgo entre casos: prueba t de student y análisis de varianza ANOVA de un factor.

La comparación de las medias y de las desviaciones típicas de cada grupo de liderazgo con cada uno de los efectos, permitió analizar las concordancias que cada grupo de liderazgo encontrado tiene con respecto a cada uno de los efectos organizacionales como una buena aproximación.

El análisis de comparación de medias que se realizó a través de la prueba t de student para muestras relacionadas, permitió conocer la significatividad de las diferencias entre las medias del liderazgo transformacional y del liderazgo instruccional en cada caso, para así poder determinar el o los estilos de liderazgo predominantes, a fin de responder al segundo objetivo.

A través del análisis del coeficiente de correlación de Pearson, se calcularon las relaciones entre todas las variables que se estudiaron: liderazgo transformacional, liderazgo instruccional y efectos organizacionales

En el mismo sentido el otro análisis que se realizó fue la comparación de medias a través del análisis de varianza ANOVA, de un factor, para conocer las relaciones existentes del liderazgo transformacional, del liderazgo instruccional y de la integración de estos dos estilos de liderazgo con respecto a los efectos organizacionales de satisfacción por el trabajo del director, eficacia del director y esfuerzo extra de los otros agentes educativos. Los resultados de este estudio cuantitativo fueron calculados al relacionar entre sí las puntuaciones alcanzadas por cada una de las variables en estudio, para responder así al tercer objetivo del estudio.

6.6.3. Fase III: Análisis comparativo e integrado de datos

Para la integración de los procesos, análisis y resultados obtenidos, fueron muy útiles los análisis descriptivos y comparativos realizados desde la metodología tanto cualitativa como cuantitativa que incluyó el desarrollo de las diferentes triangulaciones. Es así que este momento obligó a realizar una revisión de todo el proceso seguido en la investigación y la toma de decisiones pertinentes, para asegurar el logro de los objetivos planteados. De este modo, se aseguró la calidad, validez y fiabilidad de los resultados de la investigación

6.7. Validez y fiabilidad de los resultados

Enfatizando el carácter mixto del estudio, a continuación se presentan la validez y fiabilidad de los resultados cualitativos, cuantitativos y, finalmente, de ambos resultados es decir cualitativos y cuantitativos.

6.7.1. Validez y fiabilidad de resultados cualitativos

Entre los análisis que se realizaron para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados cualitativos, en esta investigación se tomaron los cuatro criterios de calidad metodológica de la propuesta de Latorre (1996) y Miles y Huberman (1994), como son: verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad que a su vez se desagregan en un listado de tácticas de verificación y confirmación, así:

a. Verdad: que implicó asegurar la credibilidad, buscar evidencias del desarrollo de uno u otro estilo de liderazgo en el EE. Para ello se realizaron triangulaciones de información, de sujetos, de técnicas y de intercambio de opiniones con otros investigadores, integrantes del laboratorio escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile y auditoria externa, como una forma de triangulación entre investigadores, en los que se incluye al director de esta tesis.

b. Aplicabilidad: Si bien no se buscó generalizar los resultados a una población más amplia, sí se sugirieron algunas recomendaciones para futuros estudios (Mertens, 2005) y se desarrollaron tácticas de saturación de los datos.

c. Consistencia: De alguna manera el grado alcanzado por esta investigación puede asegurar la réplica y repetición de los resultados, por ello se explica detalladamente el proceso seguido, los procedimientos de análisis, etc. Se ha señalado de manera específica la secuencia que se siguió en la investigación y los razonamientos que la condujeron denotando que se asumió el criterio de la aproximación (Teddlie y Tashakkori, 2009).

d. Neutralidad: para asegurar la confirmabilidad vinculada a la credibilidad, se minimizó los sesgos y tendencias de la investigadora, al presentar evidencias como las transcripciones textuales de las entrevistas grupales las que fueron motivo de varias relecturas. Se desarrollaron relaciones de confianza entre los informantes y la investigadora para controlar los efectos de su presencia en el EE. Para ello fue necesario una prolongada presencia en el EE y la clara comunicación de los objetivos de la investigación a los informantes. En el mismo sentido se aseguró la comprensión del lenguaje en los instrumentos aplicados; así como la mejor interpretación de las ideas de los informantes, más allá de sus palabras. Se evaluaron las evidencias recogidas directamente desde los informantes, con quienes se tuvo consciencia de la influencia de la ideología de la investigadora, de su teoría “a priori” y de sus hipótesis de trabajo.

En particular, se incidió en las triangulaciones, la saturación de datos y la validez de significado.

a. La triangulación

La triangulación ofrece muchas ventajas, entre ellas la de reducir la posibilidad de que los resultados sean atribuibles a un solo método utilizado. El poder recoger información sobre la misma dimensión de estudio permitió contrastar las categorías (triangular la información) y asegurar la confirmación de los resultados.

Debido a que “la triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (Stake, 1998, p. 99), se hizo el acercamiento desde puntos de vista distintos y se realizaron comparaciones múltiples sobre el objeto de estudio a través de medios diversos, buscando

aumentar la validez interna. En síntesis, la triangulación como procedimiento de análisis ofreció diversas vías para contrastar diferentes puntos de vistas, métodos, espacios y tiempos, entre otros aspectos.

En este estudio se desarrolló una triangulación múltiple, por cuanto se utilizaron varios tipos de triangulación, conceptual o teórica, de instrumentos, de fuentes, de datos en el tiempo y de los resultados del estudio con el marco teórico y metodológica de inter métodos que más adelante se detalla, al presentar el análisis comparativo e integrado de datos.

b. La saturación de los datos

La saturación de los datos se produjo cuando la información se empezó a repetir y dejó de aportar datos nuevos, entonces se desistió de recoger información. Esto permitió que en el proceso de recolección de información, categorización y análisis se pudieran descubrir todas las propiedades posibles de las categorías, como se apreciará más adelante.

Llegar a la saturación de datos indicó que el análisis dejó de producir códigos y categorías nuevas. Esta táctica permitió acumular 51 categorías emergentes de los discursos de los informantes, que luego se vincularon con las categorías a priori y agruparon. Cada grupo constituye una metacategoría y por su contenido fueron denominados como focos de mejora, como ya se explicó.

c. La validez de significado

La investigación cualitativa, al manejar principalmente la palabra como elemento clave en la recogida y análisis de la información, puede generar problemas de comprensión de lenguaje. La validez de significados supone, por ello, verificar que el lenguaje utilizado por la investigadora sea bien comprendido por el informante y viceversa. La estrategia que se utilizó para ello fue el uso de la repregunta, para ampliar, solicitar explicaciones y corroborar la información recibida. Asimismo, se utilizó el parafraseo como modo de asegurar la comprensión de lo expresado.

Lo anterior fue posible debido al uso de las entrevistas grupales, las que por su versatilidad evitaron los sesgos al controlar los efectos provocados por la presencia del investigador en el espacio al recoger las percepciones, directamente desde los informantes después de un contacto repetido en el marco de relaciones de confianza y en espacios formales; o los efectos provocados por el espacio en el investigador; cumpliéndose así con el criterio de calidad metodológica de neutralidad.

En la misma dirección esta técnica permitió la presentación de evidencias para asegurar la validez y fiabilidad de los datos, porque facilitó la selección de los fragmentos de información (citas) que mejor daban cuenta de lo encontrado. Así, en la presentación de los resultados se podrán apreciar los fragmentos *verbatim* (transcripciones textuales) que se transcribieron y que sirven de evidencia del análisis que se realizó. En un trabajo de naturaleza mixta como este, también es importante recoger las evidencias del análisis y la interpretación. Las citas fueron seleccionadas por la claridad y precisión de las ideas presentadas, porque expresan las percepciones, sentimientos y creencias de los informantes y porque en algunos casos incluyen metáforas que ejemplifican muy bien el sentido de las palabras. Además, se trató de recoger la palabra de todos los informantes de modo equilibrado, teniendo la precaución de no limitarse a la percepción de un solo sujeto de la escuela.

La presentación de las citas es una forma concreta de evidenciar la triangulación de la información. El software Atlas-ti, como ya se mencionó, codifica cada una de los textos seleccionados, señalando el número de documento, el número de cita y la(s) línea(s) en que aparece.

Otra de las estrategias que se tomaron en cuenta y que fue siempre de vital importancia para la validación, fue el poder intercambiar opiniones con otros investigadores, como con el director de esta tesis y con los integrantes del Laboratorio de Liderazgo Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile como una forma de triangulación entre investigadores y los análisis realizados.

El tiempo fue una limitación para incluir otras estrategias de validación.

6.7.2. Validez y fiabilidad de resultados cuantitativos

La validez externa de la metodología cuantitativa está dada por el acceso y estudio independiente de los datos asociados a las variables en estudio.

El uso de instrumentos validados previamente en Chile hizo innecesario realizar diseños o validaciones de contenido, puesto que los instrumentos demostraron mediante sus antecedentes el dominio específico del contenido que se midió. También se consideró innecesario confirmar la validez de constructo de los instrumentos, porque presentan antecedentes que permiten afirmar que supone una teoría subyacente a la construcción del test. Todo ello otorgó mayor independencia a la toma de decisiones en torno a los constructos e instrumentos que se emplearon en este estudio.

Para los análisis estadísticos descriptivos se trabajó con el programa computarizado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en sus versión 21. Se realizaron análisis de relaciones a través del coeficiente de correlación r de Pearson; análisis comparativos a través de la prueba t de student para muestras relacionadas y para la comparación de medias a través del análisis de varianza ANOVA, de un factor; los que se detallan en el desarrollo de los resultados.

6.7.3. Validez y fiabilidad de los resultados cualitativos y cuantitativos

En la búsqueda del rigor científico, como ya se mencionó, se tomaron en cuenta algunas tácticas de verificación y confirmación de resultados para la validación y fiabilidad de la información (Creswell, 2003; Guion, Diehl, & McDonald, 2011; Huberman & Miles, 1994). Se considera que la utilización de un solo método puede generar sesgos y que es mejor la integración de varios métodos que se complementen, para lograr una mayor precisión y profundidad. Este beneficio lo ofrece la triangulación, pues brinda diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vistas, métodos, espacios y tiempos, entre otros. Por ello, los resultados se analizaron e integraron a través de la triangulación múltiple, al combinar varios tipos de triangulación, como la metodológica, la triangulación de las fuentes, la triangulación de datos en el tiempo y la triangulación de los resultados del estudio con el marco teórico; las que se describen a continuación.

La triangulación metodológica de los métodos cualitativos y cuantitativos (inter-métodos) se realizó a través de los resultados obtenidos por la aplicación de los diferentes instrumentos, que permitieron contrastar las categorías para recoger información sobre las percepciones con respecto al estilo de liderazgo del directivo. Esta triangulación permitió verificar las categorías y aseguró la “confirmación de los resultados”, al hacer un control cruzado (Stake, 1998) de los resultados obtenidos. La ventaja de ello es que redujo la posibilidad de que los resultados fueran atribuibles solo a un método utilizado, lo que disminuyó el sesgo metodológico.

Fue así como a través de la triangulación metodológica se pudieron comparar y confrontar las percepciones para obtener una información más amplia y completa, en el sentido de identificar la tendencia o predominancia de un estilo de liderazgo del director en cada establecimiento educacional, así como sus manifestaciones en los procesos de mejora, lo que también permitió responder a las primeras preguntas u objetivos de este estudio.

En la triangulación de fuentes de información se compararon y determinaron las áreas convergentes y las áreas de divergencia, inferidas desde las percepciones del director o directora y de los profesores, a través del cuestionario (en las presentaciones *leader form* y *rader form*, respectivamente) y del inventario, así como de la entrevista grupal; con respecto a las categorías en estudio sobre el estilo de liderazgo y los efectos de satisfacción y esfuerzo extra de los profesores, así como de percepción de eficacia de la gestión del directivo.

La aplicación del mismo instrumento y método de análisis a varias fuentes (directivos, profesores y director o directora), permitió recoger e interpretar las diversas percepciones y autopercepciones de cada sujeto en torno al estilo de liderazgo del director o directora del establecimiento educacional, para luego confirmar que los resultados obtenidos presentaban una perspectiva integradora (Guion et al., 2011). De este modo, se pudieron verificar las conclusiones y respaldar las percepciones de los profesores, puesto que la autopercepción del director o directora fue considerada como una referencia, según se observa en el Anexo 4.

También se desarrolló la triangulación de información en el tiempo a través del análisis de los datos y resultados de las entrevistas grupales, realizados secuencialmente en los años 2010, 2011 y 2012, en cada uno de los 12 establecimientos en distintos tiempos o

fases (de inicio, proceso y final del estudio) para validar la proposición teórica de este estudio con respecto al estilo de liderazgo escolar del directivo y para responder a las preguntas ¿Cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales? y ¿cuál es el estilo de liderazgo escolar percibido que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa?. Esta triangulación temporal es denominada por Guion et al. (2011, p. 2) “*environmental triangulation*” y está basada en criterios espacio-temporales, con el propósito de validar la congruencia del mismo fenómeno a través de diferentes puntos en el tiempo.

Otra triangulación que se realizó como parte importante de la investigación es la triangulación de los resultados del estudio con el marco teórico, Se ha cumplido con los criterios de calidad o rigor metodológico como la fundamentación debido a que se revisó importante literatura relacionada con el liderazgo escolar y sus efectos, por lo que esta investigación posee bases teóricas y filosóficas sólidas y provee de un marco referencial válido, que fueron retomados continuamente para producir una nueva discusión reflexiva de las teorías sobre cada enfoque de liderazgo y sobre la integración de ambos con respecto a los resultados de las percepciones. Para Cisternas (2005, p. 70), “esta triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa”.

Estas triangulaciones contribuyeron a controlar el sesgo personal de la investigadora y a cumplir con los criterios de rigor de la calidad metodológica (Latorre, 1996; Miles & Huberman, 1994), ya mencionados como parte de la validez interna, al reconocer y eliminar las posibles fuentes de invalidez y aumentar la probabilidad de que los datos sean creíbles y posibiliten un ajuste lo más correcto posible entre las investigaciones científicas y las percepciones de los informantes.

En síntesis, en el marco de una investigación descriptiva con un enfoque mixto, se contemplaron cuatro fases concurrentes. En las tres primeras fases, mediante un análisis descriptivo cualitativo, primero se interpretó el contenido de un conjunto de entrevistas grupales, realizadas en los establecimientos escolares que constituyen la muestra del estudio, sobre la base de una pauta de análisis. Al codificar y categorizar la información verbal recogida con el apoyo de la pauta, fue posible configurar las relaciones entre las

variables propuestas y las categorías a priori de liderazgo transformacional (LT) y liderazgo instruccional (LI). En la segunda fase, se realizó una relectura independiente de las 36 entrevistas grupales, para levantar las 51 categorías emergentes que luego fueron agrupados en focos de mejora o metacategorías.

En la tercera fase, con el apoyo del programa Atlas-ti, se establecieron las concurrencias entre las categorías a priori y las emergentes que denotaron las percepciones sobre el comportamiento de los directivos según el estilo de liderazgo escolar que desarrollaran.

En la cuarta fase, sobre la base de la aplicación de un cuestionario y un inventario a un conjunto de informantes, constituido por directivos y docentes de los establecimientos, se realizó un análisis descriptivo cuantitativo de las variables y las relaciones con los efectos. En la quinta fase, se realizó la integración de datos a través del análisis comparativo y las respectivas triangulaciones.

VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección tiene como finalidad presentar los resultados cualitativos y cuantitativos evidenciados a través de los análisis de datos. En este sentido, la descripción y análisis de los resultados se presentan organizados en cuatro momentos, de acuerdo con las preguntas planteadas y con los objetivos del estudio.

Así, en primer término se presentan los análisis de los resultados de la pregunta uno que han permitido comprender cómo es percibido el liderazgo de los directores según los enfoques de liderazgo instruccional y transformacional en establecimientos educacionales que realizan procesos de mejora educativa.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la pregunta dos, es decir, los hallazgos sobre el estilo de liderazgo que predomina en los directores en la implementación de los procesos de mejora educativa.

En tercer lugar, los resultados de la pregunta tres que presenta los análisis respecto a las relaciones entre los estilos de liderazgo que predominan en los directores y los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra.

Finalmente, a modo de síntesis, este capítulo concluye con un análisis transversal de los resultados a las tres preguntas, evidenciando las constantes o diferencias que se encontraron y que permitirán responder a la pregunta general de cómo se relaciona la percepción de influencia de los enfoques o estilos de liderazgo en directores escolares en los procesos de mejora en establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Santiago, que ya fueron descritos anteriormente.

7.1. ¿Cómo es percibido el liderazgo de los directores en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de los establecimientos educacionales?

La percepción de los profesores y directivos en relación al liderazgo del director se pone de manifiesto a través de las categorías emergentes que se levantaron de la información recogida a través de las entrevistas grupales desarrolladas durante los 3 años

del estudio original, en los doce establecimientos educacionales de la muestra. Tanto las categorías a priori como las categorías emergentes responden a la pregunta: ¿cómo es percibido el liderazgo de los directores?. En este sentido y tal como se ha detallado en el capítulo anterior, desde la metodología cualitativa e interpretativa se buscó construir la información recurriendo a procedimientos inductivos y deductivos; a partir de los datos recolectados y modelos de análisis propuestos.

De esta manera la información fue analizada en dos momentos, así en el primer momento a través del análisis de los procesos de mejora y las relaciones que se establecen en cada uno de ellos. En el segundo momento se analizaron las relaciones o concurrencias entre las categorías de partida o a priori del liderazgo transformacional e instruccional y las cincuenta y un categorías que emergieron de las entrevistas grupales

Para un mejor entendimiento, en el primer momento y con el ánimo de ilustrar el análisis de cada grupo, las categorías emergentes (PM) que forman parte de cada foco de mejora se presentan en tablas ordenadas y jerarquizadas según los fundamentos y su relevancia.

Con la finalidad de sintetizar los análisis anteriores, esta pregunta se cierra con un análisis transversal de los seis focos de mejora propuestos en el análisis.

7.1.1. Grupo 1 Foco de mejora: comunicación y gestión de las metas y objetivos

A partir de la selección y asociación de once categorías emergentes que forman parte de las más de 50 categorías levantadas, surge este foco de mejora que está referido a la construcción y articulación de metas que son difundidas para que sean compartidas por y en la comunidad educativa, con el propósito de mejorar los procesos de gestión.

Es así que en este grupo de 11 categorías, se incluyen percepciones relacionadas con la supervisión de las acciones planificadas y con las funciones de un director que cumple con comunicar y desarrollar los objetivos y/o estándares (MacEwan, 2003), del establecimiento educacional tal y como propone Hallinger y Murphy (1985) en la primera dimensión del liderazgo instruccional: desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

Estas percepciones coinciden también con el modelo de liderazgo transformacional que propone Griffith (2004), específicamente en la primera dimensión carisma/inspiración, porque también describe a un director que se centra en las metas escolares y en su articulación para facilitar a los profesores un sentido de dirección.

Las categorías emergentes de este primer grupo se presentan en la Tabla 7.12. Y a continuación se realiza un análisis y ejemplificación de contenidos relevantes, con énfasis en procesos y prácticas que se refieren al foco en la formulación, comunicación y metas de mejora.

Tabla 7.12: Categorías emergentes del Grupo 1. Foco de mejora: Comunicación y gestión de las metas y objetivos

Códigos	Categorías
PM26	Gestión de las metas programadas.
PM41	Comunicación a profesores, alumnos y padres de familia sobre las metas del establecimiento y del sistema educativo
PM30	Reuniones de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje.
PM11	Planificación de las acciones a desarrollar.
PM50	Establecimiento con distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos.
PM35	Supervisión de las acciones y contenidos planificados.
PM19	El establecimiento cuenta con un proyecto educativo y/o pedagógico
PM45	Cuenta con un plan/proyecto de mejora.
PM21	Preocupación por lograr la total cobertura curricular.
PM3	Convenios de apoyo con instituciones externas.
PM23	Trabajo sistemático y/o con datos estadísticos.

Fuente: Elaboración propia.

✓ PM26: Gestionan de las metas programadas

Esta categoría permite ejemplificar el sentido del primer foco de mejora, ya que presenta desde la redacción una relación evidente con la metacategoría, la que también se muestra a través del sustento que los informantes indican sobre la gestión de los procesos de mejora; ellos manifiestan de manera explícita la clara centralidad de las acciones del director y los directivos en la comunicación y el logro de las metas propuestas, tal como lo confirman los siguientes discursos de los directivos:

(...) nosotros... nos propusimos subir dos puntos del promedio. Nosotros tenemos una meta propuesta y tenemos que evaluar el trabajo en función de la meta establecida (Entrevista grupal P36: 12 Caso 12-2012.rtf - 36:113).

Con el diagnóstico que hacemos a principio de año nos fijamos metas, para ir superando esas debilidades... em... (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:120).

(...) básicamente lo estamos haciendo bien porque nos fijamos metas a principio de año, y trabajamos en función de esas metas. Y lo estamos haciendo bien cuando logramos poner metas claramente y siempre ha sido así. Las metas más bajas pasan principalmente en porcentajes de repitentes, que disminuyan (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:119).

Las metas son percibidas como el fin compartido de la escuela y como aquéllas que orientan todas las acciones que se realizan en ella por ello deben ser claras y ser fijadas “*a principio de año*”. El directivo busca concretar el discurso ideal de las metas a través de las evaluaciones que se realizan y de otras acciones, así se percibe en los siguientes discursos:

(...) entonces en el área de currículum, una de las acciones fuertes... va a ser una de las acciones fuertes, porque hacia haya se va a canalizar la mayor parte de los recursos... Desde el primer año básico en el colegio estamos implementando un método específico que es el método Singapur... en la enseñanza de la matemática. Esperamos que tenga repercusiones hacia los cursos venideros, después que estos chicos vayan avanzando en su colegiatura. También esta idea de querer ir partiendo desde el mismo kínder, por lo tanto ahí va a haber ciertos gastos de recursos que son en el área del currículum... (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:119).

(...) este año, especialmente este año, dirección se preocupó de dar guías a los niños de todos los contenidos del año, de matemática y lenguaje, eh, un cuadernillo de ejercitación PSU, entonces fue un buen comienzo también que nos ha ayudado mucho a ejercitar y a subir el nivel de dificultad también (Entrevista grupal P7: 7 Caso 7-2011.rtf - 7:82).

En síntesis, las percepciones permiten destacar el interés del directivo/s por el logro de los estándares académicos (McEwan, 2003), lo que implican sentidos y comportamientos que coinciden con la primera dimensión del liderazgo instruccional: “desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización”, tal como proponen Hallinger y Murphy (1985). La expresión: “*en el área de currículum, una de las acciones fuertes*” sugiere también el desarrollo de LI2: las metas sirven para alinear el currículo; que reitera la percepción del interés del directivo por gestionar las metas programadas, otra de las características de la primera dimensión del liderazgo instruccional.

Las mismas percepciones indican la preocupación de los directivos por las coordinación entre los agentes educativos para articular y lograr metas compartidas dentro del establecimiento educacional, lo que incluye la necesidad de trabajar en equipo, por ejemplo al usar todos las mismas guías y cuadernillos; que también propicia cambios en

recursos y mejores formas de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; estas acciones son también consideradas como características de la segunda dimensión del liderazgo transformacional, tendientes a facilitar, apoyar y dar soporte a los esfuerzos de cambio, tal como afirman Leithwood y Riehl (2003), Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006), Leithwood et al. (2008). Estas formas de facilitar y proveer recursos representan procesos tendientes a desarrollar la visión que orienta su trabajo y construye un sentido compartido (McEwan, 2003).

Otra de las categorías emergentes específica que ejemplifica claramente su relación con el foco de mejora del grupo uno es la categoría PM41 relativa a la comunicación específica de metas dirigidas a los agentes directos de la enseñanza y el aprendizaje.

- ✓ PM41: Comunican a los profesores, alumnos y padres de familia sobre las metas del establecimiento y del sistema educativo.

Esta categoría se ve especialmente reflejada en los siguientes segmentos del discurso de los entrevistados:

“Pero sin embargo, uno de los elementos más destacables, y que yo conversaba con los alumnos cuando ingresaba a salas, era el tema de las metas, de la comunicación, o sea que efectivamente no solamente el profesor de matemáticas sino que ellos valoraban que fuese alguien del equipo directivo, preguntarle qué tal les fue (...) (Entrevista grupal P36:12 Caso 12-2012.rtf 36:109).

Y tenemos reuniones cada cierto tiempo con ellos, con los papás de integración, contándole un poco de la inquietudes sobre el proyecto, cuáles son sus responsabilidades, qué es lo que esperamos de ellos. También los mandamos a llamar cuando la cosa, la cosa no está funcionando (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5- 2012.rtf - 29:118).

Se ha hecho un trabajo muy a la par con el apoderado, entonces al final hay muy pocos apoderados que después pueden decir que "oh, yo vengo a plantear una situación o una queja", no porque durante el año se estuvo trabajando a la par tanto con el apoderado como con la niña (Entrevista grupal P25: 1 Caso 1- 2012.rtf - 25:103).

(...) hay mayor comunicación de lo que está haciendo el uno y el otro (...) (Entrevista grupal P 8: 8 Caso 8-2010.rtf - 8:109).

Estos discursos permiten visibilizar prácticas para que las metas escolares sean compartidas no solo por los directivos, sino que por los profesores, los alumnos y los padres de familia en un lenguaje homogéneo. También se percibe que el directivo considera que ha logrado que en un contexto de mejora educativa los agentes educativos se apropien

de este discurso, para así asegurar que toda la comunidad escolar conozca claramente las metas y se centre en ellas (Griffith, 2004; Hallinger & Murphy, 1985).

Las dos siguientes categorías emergentes, presentan más contenido específico y ejemplificación del foco de mejora del grupo uno: PM50 y PM35, puesto que los discursos indican algunas acciones más detalladas que se realizan para la comunicación, supervisión y aseguramiento de las metas y objetivos.

- ✓ PM50: Establecen distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos.

Esta categoría indica la búsqueda de medios de comunicación entre los agentes educativos y la supervisión del cumplimiento de las acciones planificadas, como a continuación muestran los siguientes segmentos:

(...) nuestro liceo ha generado un nuevo mecanismo de comunicación, y como es un nuevo mecanismo de comunicación nos ha costado adaptarnos al lenguaje. Porque nos piden situaciones clásicas a situaciones que no son clásicas (Entrevista grupal P28: 4 Caso 4-2012.rtf - 28:121).

Uno les abre las puertas, siempre yo les digo pueden acercarse, ¿Tienen dudas? Para eso estamos los profesores, se da mucho... o tenemos a las otras profesoras de ciencias o se acercan a otras (...) (Entrevista grupal P34: 10 Caso 10-2012.rtf - 34:170).

Las percepciones de los informantes en relación a los nuevos mecanismos de comunicación coinciden con la dimensión: consideración individualizada de Bass (1985) y Avolio (2004) y Griffith (2004), puesto que ambos extractos describen a un directivo con estilo transformacional que alienta la comunicación abierta en general con nuevos mecanismos de interacción, lo que constituye una propuesta de cambio para innovar y modernizar la cultura organizacional.

Esta descripción también coincide con la primera dimensión que propone Hallinger y Murphy (1985) en el liderazgo instruccional: desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización. Existe literatura que se relaciona con maneras particulares de comunicarse de forma más efectiva, lo que constituye una característica del estilo de liderazgo instruccional como sostiene Blase y Blase (2000) y que en este análisis, las percepciones permiten confirmar.

En síntesis, los discursos de los informantes permiten ejemplificar situaciones, prácticas percibidas y orientaciones compartidas, que hacen posible interpretar que buscan establecer distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos, en el contexto de la implementación de los procesos de mejora, para formular, reforzar y motivar el logro de metas y objetivos compartidos. Los matices del discurso, permiten ejemplificar situaciones que hacen posible interpretar tanto como características y prácticas asociadas al enfoque de estilo transformacional como instruccional.

✓ PM35: Supervisión de las acciones y contenidos planificados.

Esta categoría implica que el director, de manera individual y conjunta con otros agentes educativos, desarrolla procesos de supervisión de las acciones planificadas, las que al igual que otros procesos le permitirá observar el progreso en el logro de los objetivos (Leithwood, 1994), monitorear directamente la enseñanza, realizar seguimiento y evaluar el progreso de los estudiantes (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007). Así se percibe en los siguientes segmentos de los discursos:

Y lo otro es la supervisión de clases que tiene que ver, supervisar la clase y la relación de esta clase con lo planificado que, generalmente, hacen los directivos docentes, a veces me toca ir a mí también ir a supervisar, eso es una de las formas. Y lo otro a largo plazo es si lo estamos haciendo bien es ver el SIMCE, si nos va bien en el SIMCE y ahora a finales de diciembre nos entregan los resultados de SEPA (Entrevista grupal P30: 6 Caso 6-2012.rtf - 30:98).

Lo tengo que decir acá, porque eso también tiene que entonces direccionar, direccionar, direccionar, hasta ir potenciando, cierto, el área científico humanista y este *caballito de batalla*, este acuerdo desde el año pasado (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:168).

Estas percepciones son muy coincidentes con los investigadores que enfatizan y señalan que entre las características que describen al líder con estilo instruccional está la supervisión, el monitoreo y el seguimiento del plan de estudios y del progreso del estudiante. En este sentido, esta categoría es altamente discriminante y ejemplifica el foco de gestión académica, propio de procesos de mejora pedagógica.

Las dos últimas categorías que se detallan a continuación, son las que por su formulación parecen menos evidentes en su relación con la comunicación y gestión de las metas y objetivos. Sin embargo, al analizar en detalle su contenido se aprecia el sentido estratégico de realizar alianzas, vincularse con agentes externos, y la búsqueda de

convenios de apoyo con otras instituciones. También se tematizan contenidos sobre el trabajar con datos estadísticos que de alguna manera también favorecen el logro de las metas y mejora de resultados académicos (Hallinger & Murphy, 1985), como se evidenciará en los discursos que respaldan las categorías emergentes: PM3 y PM23.

✓ PM3: Convenios de apoyo con instituciones externas

Esta categoría se refiere a los convenios, alianzas, redes, acuerdos y compromisos con otras instituciones. Al respecto, las percepciones e información recolectada sobre estas acciones, al ser analizadas indican que los directivos expresan interés por su realización para “*mejorar los resultados académicos*”, tal como se ilustran en los siguientes extractos:

(...) muchos meses hemos estado analizando con el equipo directivo, respecto de la viabilidad de entrar a la SEP¹... en términos económicos, en términos pedagógicos, porque hay muchas variables que analizar. Después de varios meses... contactos con el Ministerio, etcétera, etcétera... ya hemos determinado que sí es viable. Y es viable porque justamente ganamos en varias de las variables que podemos manejar. Ejm, partimos viendo por el punto de vista económico, nos da cierto énfasis el gasto, en lo que es material didáctico y todo lo que tenga que ver con mejorar los resultados académicos (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3 2012.rtf - 27:115).

Nosotros tenemos compromisos con el Ministerio, a partir de este plan de mejora, de que los alumnos de 8° y de 4° básico van a subir tantos puntos en el SIMCE a partir de este plan de mejora. Entonces en esa línea estamos (Entrevista grupal P11: 11 Caso 11 2010 .rtf - 11:70).

(...) tenemos un convenio a través del DAEM² con el PREUNAB³, tenemos convenio con CEPECH⁴ que se realizó un ensayo, hicimos ensayo de la PSU con el DEMRE⁵ se hicieron dos ensayos, nosotros también hicimos dos ensayos, hay dos horas a la semana dedicadas a preparar la PSU (Entrevista grupal P33: 9 Caso 9 2012.rtf - 33:113).

✓ PM23: Trabajan de manera sistemática y/o con datos estadísticos

Esta categoría surge a partir de aquellos aspectos que se relacionan con el desarrollo y tratamiento sistematizado de la información, como un factor que orienta mejor hacia el logro de los objetivos (Blase y Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007) y que aparecen de manera frecuente en los discursos de los directores, tal como se presentan en los siguientes extractos:

¹ Ley Subvención Escolar Preferencial.

² Departamento de Administración Educacional Municipal.

³ Preuniversitario Universidad Andres Bello.

⁴ Preuniversitario de Chile.

⁵ Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional Universidad de Chile.

Ahí estamos en un proceso porque este año, en el fondo desde el año pasado recién que ha sido más sistemático en séptimo y octavo, pero ahora va a ser consistente todo el tiempo (Entrevista grupal P 5: 5 Caso 5 2010.rtf - 5:53).

Nosotros en el primer año armamos recién los equipos de trabajo, los hemos fortalecido con tiempo, sistematizando definitivamente la experiencia. Segundo año, estamos ahora tratando de pensar que dentro de sistematizar la experiencia, tenemos que ahora incorporar, intervenir en el buen sentido del curso, apoyando las acciones (Entrevista grupal P 8: 8 Caso 8 2010.rtf - 8:98).

Es una tarea yo creo que estamos trabajando en eso sistemáticamente, y esperamos tener resultados quizá no tan pronto, pero creemos que vamos en la línea correcta (Entrevista grupal P 1: 1 Caso 1 2011.rtf - 1:100).

Estas percepciones motivan que el directivo implemente sus decisiones en base a datos estadísticos, tal como planteó Hallinger y Murphy (1985) en la tercera dimensión: desarrollo profesional en la organización.

Considerando las especificaciones presentadas anteriormente y el análisis de este foco de mejora, se evidencian percepciones que indican un mayor énfasis y más coincidencias con las características del directivo que desarrolla un estilo de liderazgo instruccional. De este modo, los discursos analizados estarían visibilizando procesos y prácticas, relacionados con el rol de las metas y la coordinación de los agentes a la hora de promover y asegurar procesos de mejora pedagógica.

7.1.2. Grupo 2 Foco de mejora: prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje

Las once categorías emergentes que componen este foco de mejora o metacategoría están referidas a las percepciones de los directivos sobre el aprendizaje, pero fundamentalmente sobre las actividades, estrategias y acciones pedagógicas de calidad que se desarrollan en la sala de clase al interior de los establecimientos educacionales en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa.

Los antecedentes teórico empíricos refuerzan esta metacategoría que agrupa once categorías emergentes, que se presentan en la siguiente tabla y que revelan discursos de cómo es percibido el liderazgo de los directivos en relación a las prácticas pedagógicas de calidad, orientadas a mejorar la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes.

La importancia de estas categorías radica en que los antecedentes indican que estas prácticas tienen efectos en el rendimiento académico (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996; Marks & Printy, 2003).

Tabla 7.13: Categorías emergentes del Grupo 2. Foco de mejora: prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje

Códig	Categorías
PM4	Creación de espacios con actividades y desafíos de aprendizaje que incentiven la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
PM5	Desarrollo de estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes.
PM1	Desarrollo de talleres y acciones de nivelación para sus estudiantes.
PM6	Desarrollo de actividades de reforzamiento del aprendizaje.
PM27	Los profesores articulan el desarrollo de los contenidos y los niveles de básica y media.
PM32	Argumentan y centran su atención, principalmente, en el aspecto pedagógico.
PM34	Importancia del manejo y evaluación de la disciplina.
PM37	Desarrollo de estrategias de evaluación para el aprendizaje.
PM36	Los profesores aplican y proponen remediales para los estudiantes.
PM12	Promueven en los estudiantes y profesores el desarrollo de la investigación científica.
PM17	El director estimula directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

La importancia de esta metacategoría se fundamenta en los estudios realizados por Leithwood et al. (2000), con respecto al liderazgo escolar que les permite asegurar que la mejora de la efectividad de las prácticas de los profesores en clases tiene como finalidad superar los logros de los estudiantes.

En el mismo sentido, Hallinger y Murphy (1985) en la tercera dimensión del liderazgo instruccional: desarrollo profesional en la organización, proponen estimular un concepto de aprendizaje permanente en la escuela e incentivar a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes; todo ello, dentro de un clima escolar positivo para el aprendizaje que permitan a los profesores realizar un buen trabajo con los alumnos (McEwan, 2003).

En la misma dirección, se ubican las propuestas de Bass y Avolio (1994), las que en el marco del liderazgo transformacional plantean que la dimensión consideración

individualizada del directivo es la que propicia la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo.

En este segundo grupo la exploración empírica también permite analizar seis de las once categorías emergentes agrupadas, las cuales se presentan jerarquizadas según el grado de relación con el foco de mejora. En primer lugar, se presentan dos categorías emergentes que por su formulación muestran mayor relación con la metacategoría 2: PM4 y PM5.

- ✓ PM4: Creación de espacios con actividades y desafíos de aprendizaje que incentiven la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

La creación de espacios en las que se desarrollan actividades propuestas por los mismos estudiantes, tiene sustento en el modelo de liderazgo transformacional, que apunta a que el director como líder inspiracional despierte el espíritu de equipo, el entusiasmo y el optimismo, fomentando la aceptación de los objetivos de grupo en todas las instancias de participación de los agentes educativos (Bass & Avolio, 1994); tal como comenta Leithwood (1994), que el director debe ser un motivador de debates.

Esta categoría presenta una relación muy evidente con la metacategoría, puesto que la creación y administración de sus propios espacios motivan a los estudiantes a desarrollar actividades no necesariamente cognitivas, pero que sí son percibidas como muy importantes en los procesos de su desarrollo integral y, por ende, de mejora educativa, tal como se aprecia en los siguientes discursos que refrendan el levantamiento de esta categoría:

El hecho ya de que se les permita hacer una prueba, o sea un cuestionario y que lo respondan anónimamente, me parece ya un espacio de participación. Son leves, es nuestro primer año que estamos abriendo estos espacios, pero me parece que van ir creciendo (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:127).

Otro espacio también tiene que ver con que, durante las horas de almuerzo, ellos administran ese espacio y no solamente sentarse y aburrirse. Escuchan música, ellos también administran el equipo, etcétera. Cosas que pueden administrar que son dentro de sus motivaciones y necesidades e intereses. Entonces, estamos apuntando hacia sus motivaciones, sus intereses y en esa tónica se van abriendo ciertos espacios (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:127).

(...) las niñas necesitan un espacio donde ellas puedan olvidarse de los problemas que ellas tienen. Este es su espacio, el colegio este es su espacio, donde ellas botan energía negativa que traen desde su hogar, y puedan ellas incentivarse y mejorar a través de la expresión las

diferentes actividades, no necesariamente cognitivas sino que de expresión lúdica (...) (Entrevista grupal P 9: 9 Caso 9-2011.rtf - 9:70).

Es interesante encontrar percepciones que indican que los “*espacios*” en las escuelas permiten a los estudiantes “*botar energía negativa*”, lo que a su vez les permite “*incentivarse y mejorar*” y más aún, que consideren que estas actividades son parte de sus “*motivaciones, necesidades e intereses*”.

Los antecedentes teóricos y empíricos indican que las actividades que los estudiantes realizan en estos “*espacios de participación*” son también motivo para que el directivo las coordine y supervise, al igual que hace con el desarrollo del currículo escolar. Esto fue planteado por Hallinger y Murphy (1985) en la dimensión monitoreo y feedback de los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del estilo de liderazgo instruccional. Estos “*espacios*” también permiten la evaluación del progreso de los estudiantes (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

✓ PM5: Desarrollo de estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes

En el marco del liderazgo instruccional, esta categoría está referida a la enseñanza y al aprendizaje y se puede sustentar con Blase y Blase (2000), quienes proponen mayor efectividad a las perspectivas sobre cómo los directores promueven la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Esta propuesta la detallan a través de la dimensión: estrategias acordadas; en ella plantean que el directivo se ocupe de diseñar una enseñanza eficaz. Estos planteamientos coinciden con los comportamientos que proponen a los directivos, Hallinger y Murphy (1985) en la dimensión desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización y en la dimensión de monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Desde el modelo de liderazgo transformacional de Leithwood (1994), esta categoría también encuentra sustento concreto en la dimensión concerniente a la transmisión de altas expectativas de alto rendimiento, que sugiere que el directivo establezca expectativas para la excelencia, la calidad y la mejora del rendimiento por parte de los agentes educativos; lo que compromete y promueve al desarrollo de estrategias que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro del modelo de liderazgo transformacional, Griffith (2004) proporciona mayor sustento a esta categoría con la dimensión que incluye por carisma/inspiración, la que según este autor se manifiesta cuando el director motiva debates entre los profesores para mejorar la enseñanza, lo que implica necesariamente el desarrollo de mejores estrategias. En el mismo sentido este autor propone combinar las dimensiones de influencia idealizada y motivación del líder propuestas por Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), para agregar que la influencia del directivo se tiene que enfocar en las metas escolares que deben ser articuladas y deben otorgar a los profesores un sentido de dirección. En el mismo sentido, la dimensión: estimulación intelectual, estaría fomentando nuevas ideas, como propone Bass (1985), pero además estaría proporcionando oportunidades para que los otros agentes educativos optimicen el plan de mejoramiento escolar y se involucren en la toma de decisiones.

Por lo anterior, existe suficiente argumento para sostener que esta categoría presenta una relación muy evidente con el foco de mejora, tal como lo revelan las percepciones recogidas en las entrevistas grupales, que expresan la preocupación de los directivos por implementar metodologías que propicien, en primer lugar, el aprendizaje de todos los estudiantes, con la expectativa que luego harán la transferencia y aplicación de los aprendizajes a sus experiencias de la vida diaria.

Los profesores, por supuesto, sepan que en tal curso tienen que implementar cierta metodología que va a ser distinta a la de otro curso. Para lograr un objetivo, que es un objetivo general en definitiva, que es el hecho de que todos los alumnos aprendan o que la mayoría aprenda (Entrevista grupal P 2: 2 –Caso 2- 2010.rtf - 2:143).

Entonces es como más... llevar el aprendizaje a la experiencia y, a partir de la experiencia, ellas sacan las conclusiones y, a partir de eso, como que “ya ahora hagamos la guía” por ejemplo. Entonces recuerdan más las... porque en geometría también tiene harta fórmula entonces el tener una forma de recordar mucho mejor y que a ellas se les hace más entretenido, más fácil... Además que los alumnos ahora cualquier cosa que se les pase de repente se les hace más fome, para ellos es todo más rápido que cuando uno estaba en el colegio, que te pasen la guía “ah, qué fome” (Entrevista grupal P 5: 5 Caso 5-2010.rtf - 5:50).

Esta básicamente en eso, cambiar la metodología dentro de la sala de clases. No me imagino una sala especial, no tenemos los recursos para eso. Pero quizás sacarlos más de la sala (Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2-2010.rtf - 2:144).

(...) pero me propuse integrarlas mucho, mucho más. Como dice el director ya la clase con plumón es una lata, y es súper necesario gestionar ese tiempo y ese espacio y va a ser un

sacrificio, obvio. Que no está ese tiempo y ese espacio, no porque no se quiera, sino porque no se puede. Pero, de esa manera espero encantarles un poquito más, entre otras cosas.
Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:147

Esta básicamente en eso, cambiar la metodología dentro de la sala de clases Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2-2010.rtf - 2:144.

La preocupación de los directivos por el aprendizaje de los estudiantes muestra un liderazgo enfocado en la enseñanza y el aprendizaje, que ha sido motivo de los estudios en educación en las últimas tres décadas (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Jantzi, 1999b; Leithwood & Jantzi, 1999b; Ylimaki, 2007). Para Blase y Blase (2000), esta es una característica de los directores que desarrollan un estilo de liderazgo instruccional, que además incluye una comunicación efectiva que implica hacer sugerencias como “*la clase con plumón es una lata*” y proporcionar retroalimentación en busca de una enseñanza eficaz que mejore los aprendizajes.

Del mismo modo, las reiteradas expresiones de los informantes que enfatizan declaraciones como: “*que todos los alumnos aprendan o que la mayoría aprenda*”, sugieren que se va instalando un énfasis en los propósitos de mejora, que mantiene como foco y como recurrente interés, el hecho de transmitir altas expectativas sobre el rendimiento estudiantil, que a su vez motivan a los docentes a “*cambiar la metodología dentro de la sala de clases*” y estimulen mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de énfasis en el discurso, sugiere que los directivos buscan promover prácticas asociadas al ámbito de las expectativas, como en el liderazgo instruccional, pero también estimulan y desafían a los involucrados, como destaca el comportamientos del estilo de liderazgo transformacional (Leithwood, 1994).

En segundo lugar, se analizan las categorías PM34 y PM37 que por su formulación presentan una relación intermedia con el foco de mejora del grupo 2.

✓ PM34: Consideran importante el manejo y evaluación de la disciplina

Es sostenida por discursos que perciben un directivo que considera a la disciplina como un factor que ayuda en la mejora del clima institucional, por lo que considera necesario reforzarla y apoyarla.

¿En la disciplina? El único proceso de la evaluación de la disciplina, es que yo siento que hay menos problemas disciplinarios. Es una forma de evaluar, de 40 vamos en 30, de 30 vamos en 20, de 20 vamos en 10. Es un indicador, es decir, que cada vez vamos mejorando el ambiente y la convivencia al interior del colegio (Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2-2010 rtf - 2:112).

(...) es que el problema del primero medio A del que estamos hablando es multipropósito, tiene problemas disciplinarios, tienen problemas familiares, han necesitado mucho apoyo (Entrevista grupal P33: 9 Caso 9-2012.rtf - 33:137).

(...) lo que hacemos el sábado en la mañana que es el programa paso a paso, que es un refuerzo en el área de matemática y lenguaje, como también se trabaja de manera similar, con mucho seguimiento, mucho tutor, ya. Entonces los niños nuestros algunos están en este grupo y ahí se va generando una disciplina escolar donde el alumno dice ‘chuta, esto tiene un sentido’, profe, tiene un sentido (Entrevista grupal P 7: 7 Caso7-2010.rtf - 7:169).

Entonces, cuando uno llega a la disciplina por el afecto, se los gana. Y yo creo realmente que, sobre todo en el nivel en que estamos, un elemento fundamental que vamos a tener que incluir en nuestro proyecto o en nuestro desarrollo estratégico es la afectividad (Entrevista grupal P28: 4 Caso 4-2012.rtf - 28:129).

Las expresiones indican que con el refuerzo, el seguimiento y la tutoría que reciben los estudiantes se va generando “*una disciplina escolar*”, la que no solo es aceptada por ellos sino que además de motivarlos le encuentran sentido, por eso la asumen.

En estos discursos se percibe que los directores refuerzan la disciplina, porque consideran que influye en el buen desarrollo de la interacción entre los actores educativos y, en consecuencia, en el logro de un buen clima institucional que facilite el quehacer educativo. Es así que la valoración del directivo por el ejercicio de la disciplina, al interior de los establecimientos educacionales en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa, permite inferir que el directivo no está desplegando un solo modelo de liderazgo, sino que, al igual que sostiene Hallinger (2003), los antecedentes teórico-empíricos indican que esta valoración de la disciplina por mantener un buen clima institucional es una preocupación tanto de directores que desarrollan un estilo de liderazgo instruccional como transformacional.

✓ PM37: Desarrollan estrategias de evaluación para el aprendizaje

Esta categoría fue levantada por el frecuente hallazgo de manifestaciones que indican que los informantes perciben que al director le preocupa el desarrollo de estrategias de evaluación, las que se hacen evidentes a través de acciones como la medición en “*la prueba de nivel*”, el seguimiento de los procesos de aprendizaje tanto del estudiante como del profesor y también la negociación de las “*malas*” calificaciones. Todo ello es percibido como acciones que tienen la finalidad de mejorar el aprendizaje porque consideran que: “*mide la enseñanza y aprendizaje del alumno y también la nota mide, aunque no lo queramos decir, mide al profesor también*”. Estas consideraciones están refrendadas por los siguientes discursos:

(...) la prueba de nivel que se está realizando, la hacemos de séptimo a segundo medio en lenguaje y en matemáticas, de hecho no es una prueba externa, a lo mejor en un futuro podemos llegar a eso que sería lo ideal en realidad, que llegara de afuera esto, pero hasta cierto punto mide la enseñanza y aprendizaje del alumno y también la nota mide, aunque no lo queramos decir, mide al profesor también, de todas maneras y eso es algo que se hizo, de hecho entre ayer y hoy día hicimos eso específicamente (Entrevista grupal P30: 6 Caso 6-2012.rtf - 30:104).

Pero no que el profesor corregirá toda la guía íntegramente en la pizarra para que el alumno vea cómo se hace. O sea, uno evalúa directamente el aprendizaje del alumno viéndolo como trabaja él, como ejercita él. O sea, habrá caminata de personas externas en la sala de clases, pero también habrá caminatas del profesor para ver que el alumno esté haciendo correctamente lo que se le pidió durante la clase (Entrevista grupal P34: 10 Caso 10-2012.rtf - 34:165).

(...) en séptimo año poner un uno produce llanto, en segundo medio produce rebeldía, pero en séptimo a uno lo desconcierta porque se frustran, entonces ahí hay que darle. Yo he aprendido en el camino, en el proceso vamos negociando las notas malas y se van esforzando y ellas van entendiendo que no tienen que andar detrás de mí mostrándome la tarea, sino que hacerla (Entrevista grupal P33: 9 Caso 9-2012.rtf - 33:13).

Es interesante encontrar una gran preocupación por la valoración o evaluación de los aprendizajes; sin embargo, se percibe también que es el director el que tiene que crear las condiciones educativas necesarias que permitan a los profesores realizar un buen trabajo con los alumnos, tal y como propone McEwan (2003). En el mismo sentido, la evaluación de los logros en función de los estándares y/o metas que se buscan alcanzar para la mejora de los establecimientos educacionales, constituyen una de las principales motivaciones que promueve el desarrollo de una evaluación permanente a través de las “*caminatas*”. Es así

que la evaluación no solo es del aprendizaje, sino también para los aprendizajes; así proponen Hallinger y Murphy (1985) en la dimensión desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización.

De esta manera, se sustenta la importancia de analizar esta categoría que permite percibir que el directivo presenta comportamientos que indicarían que al interior de los establecimientos educacionales en procesos de mejora se desarrolla el estilo de liderazgo instruccional.

En tercer lugar, se analizan las categorías emergentes PM12 y PM17 que por su formulación pareciera que presentan una relación poco evidente con la metacategoría 2.

✓ PM12-Promueven el desarrollo de la investigación científica

Aparentemente la relación de esta categoría con la metacategoría del grupo dos es poco evidente porque está referida a la motivación y al desarrollo de la investigación, en general, y de la investigación-acción, en especial, la cual se puede desarrollar dentro y/o fuera del aula y/o del establecimiento educacional a través de trabajos experimentales y/o proyectos científicos: “*hemos hecho hartos trabajos experimentales*”; así se perciben en los discursos que se presentan a continuación:

Mario (Director): sí, sí, pero dentro del sello científico tenemos investigación, tenemos talleres, tenemos mejoramiento de la estructura de los laboratorios, eeh, tenemos la instalación de la didáctica, estamos trabajando dentro del sello; el plan de mejoramiento de la subvención escolar preferencial, que ya nos auditaron este año y el próximo año se evalúa los 4 que vienen (Entrevista grupal P12: 12 Caso12-2010.rtf - 12:94).

Ellos trabajan casi todas las unidades con trabajos experimentales, les pido que busquen algún experimento, que los expliquen, que los expongan al curso... sobre todo en primero medio, que hemos hecho hartos trabajos experimentales (murmullos)... hacen maquetas... (murmullos), hacen maquetas, hacen powerpoint, exposiciones... de diferentes formas (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:48).

Sí, estamos motivando a los alumnos para que participen también de proyectos científicos que piden las universidades. Nos ha costado muchísimo que trabajen en el área de biología. Y más se motivan por el área de física, de matemática. Pero en realidad hoy en día, eh... este año hubo la posibilidad de que postularan a proyectos pero se quedaron a medias, no alcanzaron a postular pero tuvieron la intención por lo menos (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:112)

Es interesante percibir que la motivación hacia la investigación no solo es promovida por el director sino también por los profesores del curso: “*estamos motivando a los*

alumnos para que participen también de proyectos científicos”, lo que indica que el director involucra en esta tarea a los otros agentes educativos, los desafía a reexaminar algunas de las hipótesis acerca de su trabajo y a repensar cómo se puede realizar mejor; estos comportamientos caracterizan la dimensión de estimulación intelectual del estilo de liderazgo transformacional (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Griffith, 2004). Como comenta Leithwood (1994), la investigación otorga autonomía al personal para que pueda tener un pensamiento divergente.

Se percibe que la motivación de los profesores para el desarrollo de la investigación científica que realizan los estudiantes, involucra la necesidad de asesorarlos y para que estas acciones se ejecuten con calidad, el directivo promueve el desarrollo profesional del profesorado, que no solo beneficia de manera individual a estos agentes educativos sino también al desarrollo de la misma organización. Estos procederes se sustentan no solo en el liderazgo transformacional, sino también en las dimensiones del liderazgo instruccional que además aluden sobre la implementación de la investigación basada en datos (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Murphy, 1985).

✓ PM17: El director estimula directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Esta categoría, al igual que la anterior, presenta una relación poco evidente con la metacategoría del grupo 2: prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje. Sin embargo, la visita del director al aula ya sea para comunicarles resultados y/o para responder preguntas de los estudiantes es muy importante para ellos y según las percepciones recogidas, los motiva y alienta a comprometerse, por lo que se infiere que este comportamiento del director estaría propiciando el desarrollo de conductas de carácter interactivo al interior del establecimiento educacional (Glickman et al., 2001).

Según Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), este comportamiento constituye parte de las dimensiones del estilo de liderazgo transformacional, puesto que el directivo ejerce influencia idealizada sobre los estudiantes porque es considerado modelo de confianza que transmite altas expectativas de alto rendimiento y con quien todos los agentes educativos pueden contar e inspirarse (Leithwood, 1994).

Para los profesores es de gran ayuda que la dirección se ocupe de dar las guías de aprendizaje a los alumnos, lo que según Glickman et al. (2001) es una manera de mostrar

el desarrollo de la capacidad interpersonal del director y la experiencia que posee en asistir directamente a los profesores. Esto propicia el desarrollo de relaciones positivas que se refleja en la mejora del clima institucional, que actúa como mediador del aprendizaje de los estudiantes (Pont et al., 2008), y que por lo tanto son de común interés para el liderazgo transformacional (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994) y para el liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985).

Y este año, especialmente este año, Dirección se preocupó de dar guías a los niños de todos los contenidos del año, de matemática y lenguaje, eh, un cuadernillo de ejercitación PSU, entonces fue un buen comienzo también que nos ha ayudado mucho a ejercitar y a subir el nivel de dificultad también (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:82).

Desde el enfoque del estilo de liderazgo instruccional, la visita del director a las salas de clase implica que se trata de un director visible, que desarrolla relaciones positivas (Mc Ewan, 2003). Este comportamiento le facilita al directivo la tarea de coordinar y supervisar el currículo escolar, así mismo monitorear y evaluar directamente el progreso de los estudiantes, además de responder a sus preguntas (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

(...) aunque no fuera muy seguido, que la dirección fuera al curso a decirles, cosa que no, que generalmente eran los mismos resultados, incluso un poquito más bajo en casi todas las pruebas. Pero había algunos alumnos que en la segunda prueba les había ido mejor. Y fue la Nancy y dijo “Simón Varas- por ejemplo-, quién es”, porque en la primera prueba te superaste bastante en álgebra y te fue muy bien en datos estadísticos, entonces ellos se sentían mejor. Yo creo que eso es un punto clave, sentirse exitoso, aunque sea con pequeños éxitos, que ellos se sientan que pueden. Y eso los alentó a que se comprometían (Entrevista grupal P12: 12 Colegio Hostos.rtf - 12:103).

Establece que la visita de la dirección fundamentalmente para responder preguntas a los alumnos porque era algo que iban a escuchar (Entrevista grupal P12: 12 Caso 12-2010.rtf - 12:104).

En el mismo sentido, Volante (2008) considera que en un contexto de implementación de procesos de mejora educativa con enfoque de liderazgo instruccional, es “posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos” (p. 210), lo cual supone, tal como se observa en los registros, una clara intencionalidad y explícita preocupación de los directivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, no solo a nivel curricular sino también en aspectos motivacionales y sociales.

En síntesis este análisis indica que el liderazgo percibido por los entrevistados respecto del directivo, hace posible destacar contenidos que se relacionan tanto con el liderazgo instruccional como transformacional. Por lo que basados en esta evidencia puede proponerse una interpretación que complementa ambos estilos, tal como plantean Marks y Printy (2003), en su propuesta sobre el Liderazgo Integrado.

7.1.3. Grupo 3 Foco de mejora: fomento del desarrollo profesional docente

Las seis categorías emergentes, que forman parte de este grupo, están referidas a las acciones de esfuerzo sostenido en el tiempo que realizan los profesores y directivos por su profesionalización y reprofesionalización docente de una manera innovadora y creativa, la que redundaría en su beneficio personal y de los estudiantes del establecimiento educacional. Las categorías emergentes de este grupo se presentan en la Tabla 7.14.

Tabla 7.14: Categorías emergentes del Grupo 3. Foco de mejora: fomento del desarrollo profesional docente

Códigos	Categorías
PM8	Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente.
PM20	Se capacitan en el uso adecuado y pertinente de los recursos educativos.
PM44	Profesores crean sus propios instrumentos de aprendizaje y evaluación
PM28	El director estimula el trabajo de los profesores y departamentos.
PM33	Potencializar a los profesores en las áreas de su dominio.
PM14	Observación de clases, en general y entre pares.

Fuente: Elaboración propia.

Las percepciones sobre esta metacategoría se sustentan en las dimensiones tanto de enfoque de liderazgo instruccional como del liderazgo transformacional. Así, para el liderazgo instruccional, en general y para su dimensión: desarrollo profesional en la organización, en especial, la responsabilidad del directivo por ofrecer un ambiente escolar que asegure la existencia de un alto nivel de excelencia, implica que fomente el desarrollo profesional docente a través de: *“capacitaciones y el desarrollo personal de profesores”* y que proporcione incentivos a los profesores como una forma de estimular el aprendizaje permanente en toda la escuela (Hallinger & Murphy, 1985).

En la misma dirección, está la dimensión estimulación intelectual del liderazgo transformacional, que sustenta: *“nosotros, nos preocupamos de perfeccionarnos*

constantemente”, porque el directivo es percibido desarrollando comportamientos que inducen a los profesores a ser innovadores y creativos, a desarrollar profesionalmente para incrementar la capacidad de la escuela (Leithwood et al., 2000).

A continuación, se presentan tres categorías emergentes que con su análisis también sustentan esta metacategoría y, al igual que en los otros grupos, son analizadas en orden de su relación con la misma.

✓ PM8: Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente

Presenta una relación muy evidente con la metacategoría, la que se manifiesta a través de los discursos en los que se percibe la participación de los profesores en las capacitaciones; obedece no solo a una preocupación del director por el perfeccionamiento constante, por el desarrollo profesional docente, sino también por el compromiso que tienen con el establecimiento que se resume en la siguiente expresión: *“yo amo este liceo. Y quiero siempre estar dando lo mejor de mí”*. Estas son conductas que describen las dimensiones del liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985):

(...) las profesoras de la Católica tienen todo el registro de las observaciones de clases, tenemos el diseño y la planificación del trabajo, tenemos también en términos de la línea de lo que son las capacitaciones y el desarrollo personal de profesores (...). Todo ese material está, y lo tiene la Católica y nosotros también. O sea, son líneas de trabajo que van justamente en mejorar los aprendizajes de los alumnos (Entrevista grupal P11: 11 Caso 11-2010.rtf - 11:69).

Y como decíamos en un comienzo nosotros, nos preocupamos de perfeccionarnos constantemente y hay un lazo afectivo con el alumno y eso que hemos dicho siempre lo de la camiseta por el liceo, yo amo este liceo. Y quiero siempre estar dando lo mejor de mí, y cada uno de mis colegas trata de hacer lo mismo y nuestros alumnos continúan al lado nuestro (Entrevista grupal P28: 4 Caso 4. 2012.rtf - 28:13)0.

Nosotros estamos participando, la mayoría de nosotros, en una capacitación que tiene que ver con el trabajo en equipo dentro del liceo, donde participaron profesores y asistentes, todos los asistentes, auxiliares, administrativos, paradocentes, para trabajar en base a una lógica de... ah? (Entrevista grupal P12: 12 Caso 12-2010.rtf - 12:52).

(...) hay que destacar que acá hay un equipo de profesionales desafiados frente a esto, si la cuestión es demandante, entonces hay mucho tiempo que ocupar, y se han dado cuenta que para ellos es beneficioso, porque finalmente están recibiendo información de punta, estamos siendo invitados a talleres de perfeccionamiento permanentemente, Entrevista grupal P31: 7 Caso 7-2012.rtf - 31:125.

Resaltan las percepciones en relación a que con estas capacitaciones y talleres en las

que participan todos los agentes educativos, no solo propician el desarrollo personal del profesor sino del equipo docente que son denominados por el director como “*profesionales desafiados*”; según Bass (1985), esta es una práctica de la motivación inspiracional que el liderazgo transformacional propone como una de sus dimensiones. En síntesis, estas percepciones permiten interpretar que tanto las dimensiones del liderazgo instruccional que proponen Hallinger y Murphy (1985), como Mc Ewan (2003) y las dimensiones del liderazgo transformacional que proponen Bass (1985), Bass y Avolio (1994) y Leithwood et al. (2000), coinciden en relación a que ambos estilos de liderazgo promueven el desarrollo profesional de sus docentes y que están “*recibiendo información de punta*”.

✓ PM44: Crean sus propios instrumentos de aprendizaje y evaluación

Se considera que esta categoría presenta cierta relación con el foco de mejora, puesto que cuando los profesores confeccionan y/o construyen sus propios materiales educativos, denotan que ellos tienen un buen manejo del marco teórico y una pertinente preparación que revela el nivel alcanzado en lo que respecta a su desarrollo profesional docente. Esta preparación le da sustento durante el monitoreo de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; así se percibe en los siguientes discursos:

Por otro lado, están las pruebas de los profesores que están constantemente confeccionándolas, monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, hay desde formativas hasta sumativas, que realizan. Y así entonces contabilizamos alrededor de unas 20 pruebas, incluso en algunos casos, anual, sumativas y además, está todo el proceso formativo, que son evaluaciones también pero sin nota formal al libro de clases. Por eso le llamamos formativas solamente (Entrevista grupal P 3: 3 Caso 3-2010.rtf - 3:96).

(...) hay una preocupación de parte de los departamentos para elaborar esas pruebas. También el hecho de que las repitencias bajen, hay una preocupación de parte de todos para que los resultados sean cada vez mejores (Entrevista grupal P25: 1 Caso 1-2012.rtf - 25:104).

(...) pero si se construye el instrumento y después a nivel de la coordinación académica hay retroalimentación, sugerencias y lo demás (Entrevista grupal P25: 1 Caso-2012.rtf - 25:120).

(...) claro, porque nosotros personalmente creamos nuestras propias guías y trabajamos con eso y además con el texto de estudio (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:153).

En estos discursos, como: “*nosotros personalmente creamos nuestras propias guías y trabajamos con eso*”, se percibe también que la elaboración de su material educativo es una manifestación de innovación y de creatividad docente que se comparte y desarrolla en

el marco de la flexibilidad y libertad de juicio que propicia el directivo. Estas manifestaciones serían una respuesta a las transmisiones de las altas expectativas de rendimiento que tiene el directivo para lograr la excelencia, la calidad y el alto rendimiento por parte de todos los agentes educativos, en general, y en especial de los profesores como parte de un compromiso para el cambio de su institución. Este comportamiento constituye un factor común en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales, tanto de un directivo que desarrolla liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985; McEwan, 2003; Volante, 2008), como para el directivo que desarrolla un liderazgo con enfoque transformacional (Bass & Avolio, 1994; Leithwood, 1994).

En el mismo sentido, se percibe que el directivo promueve los trabajos en equipo que realizan los profesores durante las actividades de retroalimentación y de intercambio de ideas y sugerencias al momento de aprobar y /o mejorar la construcción de los instrumentos: *“hay una preocupación de parte de todos para que los resultados sean cada vez mejores”*; este comportamiento es característico del directivo que desarrolla el enfoque de liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994).

✓ PM14: Observación de clases, en general y entre pares.

A pesar que en su formulación esta categoría muestra poca relación con este foco de mejora o metacategoría: fomento del desarrollo profesional docente, se considera que cobra mayor relevancia cuando se parte del principio que la gestión de los directivos en los establecimientos educacionales tiene que poner mayor atención en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el desarrollo del currículo, en la evaluación de los desempeños; todo ello, con la finalidad de lograr las metas de la escuela. Para tal fin, la supervisión, el monitoreo y la observación forman parte de las estrategias del enfoque de liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985).

Se percibe que las bondades de este tipo de observación, entre otras, es que ofrece mayor confianza en la valoración del trabajo docente, es decir: *“que uno pueda apoyar el trabajo de otros sin caer en la descalificación, ni compararse”*, entonces, los directivos en lugar de descalificar y/o comparar las acciones educativas, estas son reforzadas en los diferentes aspectos, en busca de mejores resultados, tal como refieren Bass y Avolio (1994)

en su propuesta de liderazgo transformacional.

De hecho el que se haga entre pares da más confianza porque uno igual conoce a los cursos y conoce a los chiquillos, entonces no es que uno vaya en abstracto a ver la clase de otro colega. Entonces que uno pueda apoyar el trabajo de otros sin caer en la descalificación, ni compararse las prácticas que hago yo con el grupo, sino que ir mejorando entre todos, se hace más efectivo y más cómodo, y menos; no sé cómo decirlo (P12: 12 Caso 12-2010..rtf - 12:97).

Y yo te diría reforzar más allá y mantenerlo en la observación de aula entre pares, en el tema de la aplicación de las metodologías, eso resultó súper bien ahora y seguir proyectándolo para el próximo año. P12: 12 Caso 12-2010 .rtf - 12:55.

Sí, eso lo hacemos nosotros... (murmullos) nosotros hacemos varias observaciones durante el año, y en base a eso también... bueno, yo por lo menos hago a final de año, me reúno con cada uno y vamos mirando las fortalezas, las debilidades o qué cosa podríamos mejorar para el próximo año (P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:123).

Para el éxito del desarrollo de la propuesta curricular y del aprendizaje en general, los primeros responsables son los profesores; esto sustenta las percepciones sobre la necesidad de que el directivo desarrolle comportamientos y acciones para establecer expectativas conducentes a la excelencia, la calidad y el alto rendimiento por parte de los agentes educativos (Leithwood, 1994). De este modo, el análisis de estos sentidos y percepciones del comportamiento de los directores se relacionan con las descripciones de los dos estilos de liderazgo escolar, motivos de este estudio, que Marks y Printty (2003) denominan como liderazgo integrado.

7.1.4. Grupo 4 Foco de mejora: monitoreo y evaluación del desempeño docente

Teniendo en cuenta que el principal factor para el aprendizaje es la efectividad de las prácticas de los profesores en clases (Leithwood et al., 2000), las cuatro categorías que forman parte de este foco de mejora presentan percepciones sobre el liderazgo de los directores, que permiten sustentar que el desarrollo de actividades de constante valoración del quehacer educativo docente, como es el monitoreo y acompañamiento al docente, en estos establecimientos en proceso de mejora, contribuyen en la mejora del desempeño docente. Permite también asegurar que el óptimo desempeño profesional docente sea considerado como una de las grandes preocupaciones del directivo por el impacto en los estudiantes (Volante, 2010).

El sustento anterior también lo confirman Hallinger y Murphy (1985), en el marco del estilo de liderazgo instruccional, cuando proponen la dimensión de monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por su parte, Bass y Avolio (1994), en el marco del estilo de liderazgo transformacional, también brindan sustento que permite reforzar esta categoría, puesto que proponen que en la dimensión consideración individualizada, el directivo incluye acciones de monitoreo de las tareas delegadas a los profesores para saber si ellos necesitan dirección adicional o apoyo para medir su progreso y mejorar su desempeño.

Las cuatro categorías emergentes que fueron agrupadas para sustentar esta metacategoría se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7.15: Categorías emergentes del Grupo 4. Foco de mejora: monitoreo y evaluación del desempeño docente

Códigos	Categorías
PM13	Desarrollo de acciones para la evaluación del desempeño docente.
PM15	Desarrollo del monitoreo como las caminatas de aula.
PM25	Cuentan con consejos de evaluación interna de la acción educativa.
PM16	Desarrollo de evaluaciones internas y externas del rendimiento escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En este grupo, al igual que en los anteriores, se analizan tres categorías, las cuales se presentan jerarquizadas según el grado de relación con el foco de mejora. En primer lugar, se presentan dos categorías emergentes, que por su formulación, muestran mayor relación con el foco de mejora 4: PM13 y PM15.

✓ PM13: Desarrollo de acciones para la evaluación del desempeño docente

Una de las dimensiones del enfoque de liderazgo instruccional es el Monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que implica que el director cuenta no solo con capacidad interpersonal y experiencia en asistencia directa a los profesores (Glickman et al., 2001), sino también que es visible en la escuela. Para la evaluación del desempeño docente, se percibe que el directivo desarrolla varias acciones como la: “*entrevista que se hace*”, “*veíamos y revisábamos la ficha de acción docente*”, también

toma en cuenta la evaluación sobre el progreso de los estudiantes (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

Desde el enfoque del liderazgo transformacional, esta categoría se sustenta en la dimensión de consideración individualizada, la cual se manifiesta en acciones de evaluación que realiza el directivo para que cada profesor se sienta valorado y además pueda conocer si necesitan dirección adicional o apoyo para medir su progreso. En esta última acción, Bass y Avolio (1994), proponen que idealmente se desarrolle de tal manera que los profesores no se sientan evaluados. Este marco teórico se puede sustentar con los siguientes discursos, donde se percibe que la evaluación docente es aceptada y desarrollada con mucha flexibilidad y que además incluye otros procesos como la “*verificación*”.

En el tema de la evaluación docente, ahí se plantea eso, en la entrevista que se hace. El equipo analiza a los profesores y profesoras y dice que haría falta esto... se le propone y al final el profesor decide y asumirá o no la sugerencia que se le da (Entrevista grupal: P25: 1Caso1-2012.rtf - 25:119)

¿Evaluación docente? El nivel de logro es bastante bueno, no hubo crítica, por lo mismo se solicitó que se hiciera de nuevo (Entrevista grupal: P12: 12 Caso 12-2010.rtf - 12:96).

Ahora, otro medio de verificación que tenemos que tiene que ver con la certificación que ayer por ejemplo, veíamos y revisábamos la ficha de acción docente que tiene que ver con el proceso, o sea esto es más macro (Entrevista grupal: P 8: 8 Caso 8-2010.rtf - 8:106).

✓ PM15: Desarrollo del monitoreo como las caminatas de aula

Los discursos que a continuación se presentan, confirman la estrecha relación con la metacategoría, puesto que las percepciones denotan un directivo visible en la escuela a través de “las caminatas de aula”; es decir, que el directivo visita las salas de clase, lo que les permite “*ir también ajustando (...) nuestras propias prácticas*”. Esta categoría emergente se sustenta en la dimensión del liderazgo instruccional monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza lo que indica que el director muestra capacidad interpersonal y experiencia en la asistencia directa a los profesores y al desarrollo del grupo (Glickman et al., 2001). Esta capacidad facilita el monitoreo porque es bien percibida: “*las caminatas de aula fueron buenísimas*”.

Estas percepciones también tienen sustento en los estudios teórico empíricos del liderazgo instruccional desarrollados por Blase y Blase (1999), Glickman et al. (2001), Hallinger (2003) y Ovando y Ramírez (2007).

(...) el monitoreo. Para el próximo año tenemos estipulado un monitoreo sobre todo de primero medio, digamos hacia arriba, tres monitoreos pero básicos, o sea fuertes, con lo cual vamos a ir también ajustando las formas de los apoderados y nuestras propias prácticas (Entrevista grupal: P 1: 1 Caso - 2011 .rtf - 1:115).

Es parte del monitoreo, bueno este año se logró hacer una cobertura de aproximadamente un 70% del profesorado, no pudo ser superior a eso, lamentablemente también por otras variables internas. Pero sí, fuertemente se hace eso y la idea no es, porque estas las hago yo, así que puedo dar fe de lo que estoy diciendo, la idea de ello es más que ir a observar la clase y evaluarla, no ha sido nunca el propósito, sino que eso genere una reflexión pedagógica con el profesor presente a posteriori de la observación. Es el único propósito, de hecho no hay guía ni lleva nota, no hay nada más que eso (Entrevista grupal: P 3: 3 Caso 3-2010.rtf - 3:103).

Por eso insisto, las caminatas de aula fueron buenísimas, porque por ejemplo cuando nosotros íbamos viendo en el primero C, el curso que yo tenía, quienes eran los que iban más atrás; los profesores que hicieron la caminata precisamente sobre esos alumnos veían que estaban haciendo otra cosa, que ponen atención, o de repente frente a eso, oye “¿qué es lo que pasa?”. Y uno tenía la posibilidad de ir de alguna otra manera también apoyando y motivando (Entrevista grupal: P10: 10 Caso 10-2010.rtf - 10:151).

En el tema de la evaluación docente, ahí se plantea eso, en la entrevista que se hace. El equipo analiza a los profesores y profesoras y dice que haría falta esto... se le propone y al final el profesor decide y asumirá o no la sugerencia que se le da. (Entrevista grupal: P25: 1Caso1 2012.rtf - 25:119).

En el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de los establecimientos educacionales, el desarrollo del monitoreo es también percibido como una estrategia que los directivos desarrollan para generar: “*una reflexión pedagógica con el profesor presente a posteriori de la observación*” y que además logra que los profesores se sientan apoyados y motivados. Esta percepción se sustenta desde el enfoque del estilo de liderazgo transformacional en la dimensión consideración individualizada, la que se manifiesta en el monitoreo de las tareas y según Bass y Avolio (1994), esta se realiza para saber si los profesores necesitan apoyo para mejorar su desempeño docente.

En síntesis, “*el tema de la evaluación docente*” y las anteriores percepciones de los informantes, tal como: “*ir de alguna otra manera también apoyando y motivando*”, hacen posible interpretar que el directivo desarrolla un liderazgo integrado por el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional.

En segundo lugar, se analiza la categoría PM25 que aparentemente presenta menor relación con el foco de mejora del grupo 4.

✓ PM25: Cuentan con Consejos de Evaluación

Los consejos de evaluación son uno de los tantos medios que permiten el desarrollo de una de las dimensiones del liderazgo instruccional, entre sus tareas cumplen con acciones de coordinación y supervisión del currículo escolar, así como de monitoreo y evaluación del progreso de los estudiantes y del desempeño docente (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007). Es por ello que se considera que esta categoría presenta cierta relación con el foco de mejora del grupo 4, tal como se percibe en los siguientes discursos de los directivos:

Estaba pensando un poco en... bueno, los consejos de evaluación es un elemento que nos permite ver los logros (...) es un factor donde vemos los resultados (Entrevista grupal: P 1: 1. Caso 1-2011 .rtf - 1:107).

Ese consejo evaluativo... lo que hace cada profesor es exponer los resultados del curso, etcétera. Y tiene tres etapas esta exposición; una que es poner los resultados, otra tiene que ver con autoanalizar su clase... o sus aspectos de su clase, y otro tiene que ver con... no recuerdo con que otro punto. En la medida de que cada uno expone, el resto creo que también está escuchando y retroalimentando su propio quehacer. Ya ese es un espacio formalizado em, porque está dentro de la hora de consejo de profesores (P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:135).

El discurso permite entender que los consejos de evaluación o consejos evaluativos desarrollan acciones que son percibidas como espacios valiosos para el trabajo educativo, puesto que no solo permite escuchar y evaluar al docente sobre su trabajo pedagógico sino también que los docentes vayan: *“retroalimentando su propio quehacer”*, lo que facilita que el director desarrolle su capacidad interpersonal y experiencia en asistir a los profesores y al desarrollo de la comunidad docente (Glickman et al., 2001), para que se cumplan las metas.

Los antecedentes teórico empíricos indican que al director que gestiona siguiendo el modelo del liderazgo instruccional, le preocupa el desarrollo profesional de la organización, por ello el directivo promueve que las reuniones del consejo de profesores constituya un espacio más para propiciar que los docentes aprendan sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos y la observación (Hallinger & Murphy, 1985). Esto confirma el interés de este directivo por el logro de los estándares y/o metas (McEwan, 2003).

En el mismo sentido, para Leithwood (1994) el directivo que desarrolla el estilo de liderazgo transformacional espera que los profesores de manera individual y como equipo

de gestión acuerden procesos de evaluación, como: *“revisar el reglamento de evaluación”*. Para ello, los ayuda a trabajar juntos creando condiciones como son los consejos de profesores para que los grupos de evaluación participen activamente. Este comportamiento se puede identificar también con la dimensión motivación inspiracional propuesta por Bass (1985) en el marco del liderazgo transformacional y que se refleja en el siguiente discurso:

Nosotros tenemos una reunión todas las semanas del equipo de gestión y vamos a tomar algunos puntos que se los vamos a proponer a los profesores que sí o sí tienen que hacerse, como por ejemplo yo creo que una de las primeras cosas que vamos a hacer es revisar el reglamento de evaluación, que además es un elemento de evaluación que hace rato lo están pidiendo que es un trabajo en equipo para dejarlo ahí, bien estructurado; pero eso es parte de una de las cosas que yo no, ahí no les voy a preguntar, sino que lo vamos a trabajar porque además ellos lo han pedido. Y vamos a llevar una serie de puntos para ver cómo vamos a realizar el trabajo (Entrevista grupal: P26: 2 Caso 2-2012.rtf - 26:163).

En el relato se señala *“vamos a tomar algunos puntos que se los vamos a proponer a los profesores que sí o sí tienen que hacerse...Y vamos a llevar una serie de puntos para ver cómo vamos a realizar el trabajo”*; para la realización de este trabajo, se percibe el desarrollo de la supervisión, a través de diferentes procedimientos que van desde que el director visite las salas de clase (Volante 2010), se desarrollen monitoreos y evaluaciones del desempeño docente a través del progreso de los estudiantes (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007), hasta la observación entre profesores.

En síntesis este análisis permite destacar comportamientos que son característicos tanto del liderazgo instruccional como del liderazgo transformacional, por lo que estos relatos hacen posible interpretar que el directivo desarrolla el liderazgo integrado (Marks & Printty, 2003).

7.1.5. Grupo 5 Foco de mejora: agentes educativos comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto

A partir de la selección de once categorías emergentes surge este foco de mejora que presenta las percepciones sobre el liderazgo del directivo frente a las reformas y nuevos desafíos educacionales, que requieren de una amplia participación, acuerdos y compromiso conjunto de los distintos actores con el cambio que busca la mejora de la calidad educativa.

Para Bass (1985), el cambio implica la tarea de cambiar una situación insatisfactoria, en la búsqueda de un bien común.

Las dimensiones del liderazgo transformacional propuestas por Bass (1985) y Bass y Avolio (1994) están fuertemente relacionados con procesos de cambio transformador, tanto de los seguidores como de la organización (Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991; Bass & Avolio, 1994, 2003). Esto es viable porque los líderes transformacionales afectan la motivación de los otros agentes educativos y los comprometen con un esfuerzo extra, necesario para hacer los cambios que implica una reforma educativa (Leithwood, 1994). Es así que este comportamiento se sustenta, por un lado, en la dimensión motivación inspiracional o liderazgo inspiracional, cuyos antecedentes confirman que el directivo exalta el espíritu de equipo y, por otro lado, en la dimensión estimulación intelectual que describe a un directivo que induce a sus seguidores a ser innovadores y creativos (Bass & Avolio, 1994).

Estos argumentos son confirmados por Leithwood (1994), quien también considera que entre las prácticas de liderazgo transformacional más importantes está el compromiso de los profesores y los demás agentes educativos con la innovación y con ser agentes de cambio para un aprendizaje organizativo. En el mismo sentido, DuBrin (2006) sostiene que el liderazgo transformacional incluye varios atributos y comportamientos que facilitan el cambio organizacional. Es por ello que el liderazgo transformacional ha sido sugerido como uno de los estilos ideales para gestionar las organizaciones escolares, especialmente en el marco de reformas educativas y de cambios (Leithwood & Jantzi, 2006).

A continuación se presentan las once categorías de este grupo:

Tabla 7.16: Categorías emergentes del Grupo 5. Foco de mejora: agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto.

Códigos	Categorías
PM9	Los profesores del área acuerdan y toman decisiones en equipo.
PM42	Buenos líderes directivos y dispuestos a generar cambio.
PM2	Los directivos trabajan en equipo.
PM22	El equipo de gestión y profesores promueven y comprometen la participación activa de sus colegas y otros agentes educativos.
PM40	Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio.
PM24	Desarrollo de actividades que involucran la participación de los padres de familia y/o apoderados.
PM29	Los profesores demuestran un alto grado de cooperación entre sí.
PM51	Estímulos y recompensas para los profesores y/o alumnos que mejoran los resultados.
PM10	Los profesores trabajan de manera interdisciplinaria.
PM18	En consejo de curso trabajan la identidad de los estudiantes.
PM47	Importancia por mantener un clima institucional y de aula positivo para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

En este foco de mejora también se puede apreciar que tiene sustento en el liderazgo instruccional que propone la dimensión: monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que describe a un directivo que muestra capacidad interpersonal y experiencia en asistencia directa a los profesores y al desarrollo del grupo (Glickman et al., 2001). Sin embargo, los dos estilos son distintos con respecto a la comunicación en el marco de un “trabajo conjunto”, así, a diferencia del liderazgo transformacional donde el éxito del cambio encuentra cierta explicación en el flujo de una comunicación de abajo hacia arriba (*bottom-up*); el estilo de dirección del liderazgo instruccional explica el cambio con una comunicación desde arriba hacia abajo (*top-down*) (Hallinger, 2003).

Es así que en este quinto grupo, al igual que en los anteriores, la exploración empírica permite ilustrar el análisis de algunas de las once categorías emergentes, las cuales se presentan jerarquizadas según el grado de relación con el foco de mejora: agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto. Para efectos de este análisis, se presentan, en primer lugar, dos categorías emergentes que muestran mayor relación con este grupo: PM9 y PM42.

✓ PM9: Los profesores del área, acuerdan y toman decisiones en equipo

Esta categoría presenta una relación muy evidente con el foco de mejora, puesto que recoge percepciones que indican que el estilo de liderazgo del director promueve la

formación de equipos de profesores por áreas (de una o ciertas asignaturas) para desarrollar los objetivos comunes establecidos de manera coordinada y cooperativa. Esta categoría permite percibir que el directivo está desarrollando la motivación inspiracional del liderazgo transformacional; es por ello que desarrolla acciones de “*trabajo de coordinación*” que despiertan el espíritu de equipo, el entusiasmo y el optimismo en los profesores, involucrándolos y comprometiéndolos con una visión institucional compartida (Bass & Avolio, 1994).

En el mismo sentido, las acciones que estimulan y desarrollan un clima de colegialidad también describen al liderazgo transformacional (Leithwood et al., 2000), que se caracteriza por distribuir las responsabilidades del liderazgo y compartir la toma de decisiones con los profesores (Barker, 2007; Bogler, 2002; Gardin, 2003; Gulbin, 2008; Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood, 1992, 1993; Leithwood et al., 1993; Leithwood et al., 2000; Leithwood & Jantzi, 1999a, 1999b y 2006; Mills, 2008; Philbin, 1997; Robinson et al., 2008; Ross & Gray, 2006; Verona & Young, 2001). Esta categoría está sustentada en las siguientes percepciones:

Nosotros en el primer año armamos recién los equipos de trabajo, los hemos fortalecido con tiempo, sistematizando definitivamente la experiencia. Segundo año, estamos ahora tratando de pensar que dentro de sistematizar la experiencia, tenemos que ahora incorporar, intervenir en el buen sentido del curso, apoyando las acciones (Entrevista grupal P 8: 8 Caso 8. - 2010.rtf - 8:98).

Yo diría que específicamente en matemáticas tenemos un equipo que es probable que se perfeccione más aún, pero es un equipo que funciona, que ha mejorado bastante y gente que funciona a los consejos de lo que se está dando dentro de estos mismos departamentos, a lo planificado y en vista de las necesidades también (Entrevista grupal P30: 6 Caso 6-2012.rtf - 30:95).

Un día es Eduardo, o se conecta con el tema, eh, me pasa el material y quiere que se multicopie, que esté al día que esté en el momento y lugar específico, luego la profesora va, nos definimos tareas, y ‘profe, voy a hacer el vaciado, después a hacer la matriz, puede entregar la información, a la persona indicada, con copia a todos, entonces eso es, el trabajo de coordinación, el trabajo en equipo (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:163).

De estos discursos se infiere que el espíritu de equipo se manifiesta en la aceptación de los objetivos del grupo por parte de los profesores, que para Leithwood (1994) son considerados como comportamientos de las dimensiones del liderazgo transformacional. En el mismo sentido expresiones del director como: “*tenemos un equipo que es probable que se perfeccione más aún, pero es un equipo que funciona, que ha mejorado bastante y*

gente que funciona” presentan a un directivo que espera que los profesores de manera conjunta establezcan objetivos de acuerdo “*a lo planificado y en vista de las necesidades también*” no solo para el desarrollo de la escuela sino también para su desarrollo profesional; además que observen el progreso y acuerden procesos de supervisión a todo el personal de la escuela.

Esta percepción también se sustenta con la dimensión monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza del liderazgo instruccional, que señala una expresa preocupación del director por brindar asistencia directa a los profesores y al desarrollo del grupo (Glickman et al., 2001). De igual manera se encuentran percepciones que aluden a la idea de desarrollo personal y de la escuela como: “*Nosotros en el primer año armamos recién los equipos de trabajo, los hemos fortalecido con tiempo, sistematizando definitivamente la experiencia*”. Este sustento se enriquece con estrategias que promueven el desarrollo profesional de los docentes mediante el apoyo colaborativo y el desarrollo de relaciones de coaching entre ellos (Blase & Blase, 2000).

✓ PM42: Buenos líderes directivos y dispuestos al cambio.

Esta categoría presenta una relación muy evidente con el foco de mejora, puesto que ambas se refieren de manera explícita al cambio. Desde los informantes se han percibido tres razones por las cuales los líderes directivos se comprometen con el cambio.

Una de ellas es porque el cambio es indicio que: “*la persona está siendo íntegra*”. Esto es para Leithwood (1994) una de las prácticas de liderazgo transformacional más importantes porque está referida al compromiso de todos los actores educativos, no solo con el cambio sino con ser agentes de cambio para un aprendizaje organizativo.

Otra razón es porque los informantes manifestaron: “*una cultura que uno tiene que ir cambiando*”; que llevó a inferir, que el lograr cambios de segundo orden contribuye a innovar y modernizar la cultura organizacional, transformando el sistema mismo (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 1999b).

Como tercera razón está el que los informantes afirman: “*nosotros necesitamos en definitiva cambiar, darles una vitalidad a esa cultura escolar*”. Según Avolio, Waldman y Yammarino (1991) y Bass y Avolio (1994, 2003) estas razones están fuertemente relacionados con buenas prácticas de liderazgo, con procesos de cambio transformador,

tanto de los seguidores como de la organización; puesto que el liderazgo transformacional incluye varios atributos y comportamientos que facilitan el cambio organizacional (DuBrin, 2006).

Así lo relatan los informantes:

Entonces, han tenido muchos logros. Yo creo que los cambios son de a poco. Si uno ve un cambio es porque la persona está siendo íntegra, como el tetris, va atrapando todo y va aumentando después de a poco (Entrevista grupal P25: 1Caso 1-2012.rtf 25:139).

(...) entonces dentro de ese foco que es el tema de que hay un proceso y que se esté dando y donde hay una cultura que uno tiene que ir cambiando; y cuando son culturas son elementos que uno tiene que ir como a la pincelada, ahí andando hasta que se vaya arraigando una manera de ser del colegio (Entrevista grupal P36: 12 Caso 12-2012.rtf - 36:114).

Por eso tiene razón Alejandro cuando dice que nosotros no nos podemos plantear el ensayo PSU o la preparación de la PSU, porque nosotros necesitamos en definitiva cambiar, darles una vitalidad a esa cultura escolar (Entrevista grupal P31: 7 Caso 7-2012.rtf - 31:128).

Es interesante percibir que las percepciones referidas al compromiso del directivo con el cambio de la institución educativa presentan una alta frecuencia. De acuerdo a Leithwood (1994), se encuentra que las percepciones de cambio también se dan en torno a un directivo que desarrollan el liderazgo instruccional, donde el monitoreo y feedback de los procesos de enseñanza-aprendizaje es reiteradamente percibida como una dimensión que también permite asegurar que los objetivos y metas de la escuela incluyen mejoras en los establecimientos educacionales, así como propuestas de cambio, las que no solo deben ser comunicadas sino cumplidas (Hallinger & Murphy, 1985).

En segundo lugar, se analiza las categorías PM24 y PM29 que presentan una relación intermedia con el foco de mejora del grupo 5.

- ✓ PM24: Desarrollo de actividades que involucran la participación de los padres de familia y/o apoderados

Esta categoría recoge las percepciones en torno a que el estilo de liderazgo del directivo toma en cuenta la participación activa de los padres de familia o apoderados en las actividades escolares, por ello, se considera que presenta cierta relación con el foco de mejora.

Se percibe en los discursos, que el directivo les comunica a los apoderados las expectativas y los compromete con una visión ligada al éxito del establecimiento educacional (Bass & Avolio, 1994). En este sentido, las exigencias de la escuela referidas al compromiso de los padres de familia en relación al desarrollo de valores y a la preocupación por la formación de sus hijos/as son prioridad en las reuniones. Se infiere que es la motivación inspiracional del directivo la que se pone de manifiesto, como una muestra del desarrollo del estilo de liderazgo transformacional que proponen Bass (1985) y Bass y Avolio (1994) para el trabajo en equipo.

En el mismo sentido, los informantes hacen referencia a que el directivo conoce y toma en cuenta el contexto, nivel profesional y carencias de los padres de familia, lo que denota, que el directivo mantiene una relación personalizada y ascendente con los apoderados, lo que también le permite poner especial atención en las necesidades y diferencias que presentan, por lo que se puede asumir que este directivo desarrolla la dimensión de consideración individualizada del liderazgo transformacional Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), tal y como se percibe en los siguientes relatos:

Pero recordemos el medio en donde estamos, estamos en un sector donde quizás ningún papá es profesional todavía, recordemos que estamos en comuna que de a poco van saliendo de la periferia, este es un colegio misionero. Acá tenemos muy buenas relaciones sociales, pero el factor casa es clave. Entonces, como decía la hermana denantes, se está haciendo un trabajo desgastan con los apoderados, pero se les está enseñando a los apoderados a tener hijas de calidad si quieren más adelante tener hijas con logros (Entrevista grupal P25: 1Caso 1-2012.rtf - 25:134).

(...) sabe que eso lo hacemos, como profesores jefes, por lo menos por nivel siempre nosotros cuando hacemos la reunión, siempre tenemos algo que tiene relación con responsabilidad que ellos tienen con los niños, siempre partimos con eso, a veces es una oración, a veces con power, siempre lo hacemos y los padres en la sala algunos lloran, “si es verdad”... pero en la realidad y mucho de ellos darían cualquier cosa por involucrarse, a veces algunos no saben cómo. Por eso la escuela de padres, para ver este tipo de cosas (Entrevista grupal P10: 10 Caso10-2010. rtf - 10:152).

(...) también los padres nos critican y nos dicen, como una crítica constructiva o como se llame, las cosas que estamos haciendo como escuela, entonces también nos sirve como monitoreo (Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2.2010.rtf - 2:149).

El relato de los informantes hace referencia al monitoreo como acción que se deriva de la “*crítica constructiva*” que realizan los padres de familia cuando expresan su disconformidad con lo que se está “*haciendo como escuela*”; lo que indica que ésta es una tarea compartida, puesto que en la reuniones el director da feedback a la comunidad sobre

el progreso de los estudiantes, la que constituye una dimensión del liderazgo instruccional propuesta por Hallinger y Murphy (1985). Esta dimensión se complementa con la “*escuela para padres*” que desde el Modelo de liderazgo instruccional de McEwan (2003), es un indicio del desarrollo de relaciones positivas que el directivo establece con los padres de familia.

En suma, las percepciones hacen posible interpretar que el directivo estaría desarrollando ambos estilos de liderazgo escolar que son motivo de este estudio.

✓ PM29-Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio

El discurso de los informantes permite percibir que esta categoría implica un desafío para los profesores, que a la vez involucra un autocuestionamiento de su quehacer educativo hacia el cambio, el cual es motivado por la influencia del estilo de liderazgo del directivo en ellos, quien les transmite las altas expectativas para la excelencia, la calidad y el alto rendimiento educativo (Leithwood, 1994).

Para Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), en el marco del liderazgo transformacional, la influencia del directivo sobre el profesor genera una relación de estímulo y motivación recíproca y de superación que convierte al seguidor en líder y al líder en seguidor.

Pero tampoco es como tácito “ay, sí, lo estoy haciendo regio”. Pero uno se tiene que estar cuestionando todos los días, “¿lo estaré haciendo bien?”. Tenemos cambio, como dicen acá, hay cambio de actitud (Entrevista grupal P 4: 4 Caso 4-2010..rtf - 4:106).

(...) tenemos que rehacernos, nuevamente y reencantarnos nosotros mismos con este tipo de educación, que es la educación municipalizada. Porque como dice, nosotros estamos aquí porque queremos, porque nos gusta, porque tenemos un contacto emocional con los chiquillos bastante grande (...) (Entrevista grupal P 4: 4 Caso 4.2010.rtf - 4:102).

(...) un renovado compromiso de los profesores, siempre nos vamos como reinventando, remotivando, reactualizando. Y yo veo eso en casi todos los departamentos. Sentimos que estamos como empezando, tenemos muchas ganas de hacer las cosas cada vez mejor, es un renovado compromiso en eso. Entrevista grupal P 1: 1 Caso 1- 2011.rtf - 1:121.

Yo creo que acá tenemos que como proyecto, como jefatura, yo creo que cada uno como departamento reformularse, si, tenemos que reformularnos como lo estábamos haciendo. Y por lo menos en biología atrevemos a hacer cosas más prácticos, no tan teóricos, es ciencia y, por lo tanto, cuesta bastante, de repente, atreverse a hacer cosas más prácticas (Entrevista grupal P 4: 4 Caso 4.2010.rtf - 4:100).

Leithwood (1994) considera que el compromiso de los profesores con ser agentes de cambio, es una de las prácticas de liderazgo transformacional más importantes para un aprendizaje organizativo, de allí la importancia que en un establecimiento educacional en proceso de mejora, el directivo “*fomente la aceptación de los objetivos del grupo*” para el desarrollo de la escuela.

En la misma dirección Majluf y Hurtado (2008), entienden que el estilo transformacional es el que podría generar el clima escolar y las condiciones de trabajo necesarias para promover la satisfacción laboral y el compromiso de los profesores con los objetivos de la escuela y así confirmar expresiones como “*nos vamos como reinventando, remotivando, reactualizando*”.

Lo anterior, supone para el modelo de liderazgo instruccional de McEwan (2003), mayor dedicación del directivo a crear un ambiente de trabajo satisfactorio así como la generación de condiciones educativas necesarias que permitan a los profesores ser eficaces y realizar un buen trabajo con los alumnos para incrementar los logros de aprendizaje con “*ganas de hacer las cosas cada vez mejor*” (Hallinger & Heck, 1996; Shatzer, 2009).

En tercer lugar, se analiza las categorías PM18 y PM47 que aparentemente presentan menor relación con el foco de mejora del grupo 5.

✓ PM18: En consejo de curso trabajan la identidad de los estudiantes

Se considera que esta categoría no presenta una directa relación con el foco de mejora, sin embargo, se la incluye en este grupo porque se considera que trabajar en el desarrollo de la identidad de los estudiantes con ellos mismos y con el establecimiento educacional que los forma, es parte del compromiso conjunto que todos los agentes educativos tienen para impulsar el cambio.

Esta categoría se sustenta en la consideración individualizada que el directivo que desarrolla un liderazgo transformacional mantiene con todos los agentes educativos; para Bass y Avolio (1994), se trata de una relación personalizada y ascendente con cada estudiante, de acuerdo con sus necesidades y capacidades, haciendo que se sienta valorado y para el caso apoyado y orientado por el “consejo de curso” para fortalecer su identidad:

Y primero tenemos que emparejar, y entonces ese problema de identidad trabajarlo en el consejo de curso, en orientación, aquí también hay grupos que también los acompañan comunales (Entrevista grupal P 9: 9 Caso 9-2011.rtf - 9:62).

Es interesante percibir que el directivo respeta la visión individual de cada estudiante, lo que para (Leithwood, 1994) implica proporcionar apoyo individualizado, buscando lograr coincidencias con la visión del establecimiento educacional; para ello desarrollan acciones de monitoreo a los estudiantes. Los informantes consideran que las acciones que realizan los estudiantes en el “*centro de alumnas*” indican “*la pertenencia a la institución*”, lo que también es señalado como una forma de “*hacer historia*”:

Las estudiantes de acá formaron su centro de alumnas. Todo lo que están haciendo acá lo están haciendo con raíces pensando en un mañana, estas niñas saben que están haciendo historia. Yo creo que una de las cosas que tenemos que hacer, y vuelvo a insistir, es la pertenencia a la institución es clave (Entrevista grupal P25: 1.Caso 1.2012.rtf - 25:140).

Los antecedentes teóricos empíricos sostienen que el directivo transformacional que muestra preocupación por los sentimientos y las necesidades personales de los agentes educativos, tienen efectos directos en las percepciones de los estudiantes y los resultados escolares (Leithwood, 1994). Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que aunque hay evidencia sustancial sobre la relevancia del liderazgo transformacional en la educación, ha habido una serie de críticas.

- ✓ PM47: Importancia por mantener un clima institucional y de aula positivo para el aprendizaje

Cuando las labores educativas se realizan en el marco de un clima escolar o ambiente escolar positivo, los efectos inciden no solo en la mejora de las relaciones de los profesores, sino que también se generan las condiciones de trabajo necesarias para promover la satisfacción laboral y el compromiso de los profesores con los objetivos de la escuela en general y del aprendizaje de los estudiante en especial (Bass & Avolio, 1994; Griffith, 2004; Leithwood, 1994).

Para Majluf y Hurtado (2008), es el estilo transformacional el que podría generar el clima escolar positivo, que para el caso sería propicio para que todos los agentes educativos asuman de manera conjunta el compromiso con el cambio en los establecimientos educaciones en procesos de mejora.

Se infiere que esta imagen de organización escolar es promovida por el desarrollo de la dimensión inspiracional del liderazgo transformacional del directivo, que se encarga de

estimular y desarrollar un clima de colegialidad (Leithwood et al., 2000); como una de sus metas fundamentales; donde se perciba:

Más cariño, sí de todas maneras, sí, más atención, todos funcionamos con atenciones poh, con reconocimiento, con atención, con calidez...todos funcionamos de mejor forma (Entrevista grupal P26: 2 Caso 2-2012.rtf - 26:167).

El área de convivencia escolar está clarito, que la forma de relación profesor alumno nos faltan estrategias para mirar eso, el ámbito de convivencia escolar. Siendo un colegio muy valorado por los adultos, en su seguridad, en el ambiente, en el tipo de relación, en el sentido límites, pero algo falta ahí. El concepto de participación, cómo se participa hoy día en una sala de clases el 2012, que no es lo mismo que hace 10 años (Entrevista grupal P11: 11 Caso 11-2010.rtf - 11:71).

Pero siempre se hace... por ejemplo una vez al año, ya este es el segundo año que hacemos, una jornada de reflexión escolar sobre convivencia. O sea, se hace en el colegio, destinamos un día completo a analizar la convivencia escolar que hay acá... a interactuar con los alumnos y todo eso, siempre se hace. Llevamos ya dos años, creo... (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:117).

En los establecimientos educacionales se percibe un explícito relato de la importancia de la “*relación profesor alumno*” y de la necesidad de ejecutar estrategias como “*jornadas de reflexión*” para mejorar “*la convivencia escolar*”.

Estas manifestaciones son parte de la consideración individualizada que el directivo con estilo transformacional desarrolla, lo que también le permite crear nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo; es decir, se confirman efectos positivos en el ambiente escolar, así como en las relaciones entre los profesores, y efectos indirectos sobre los logros académicos en los estudiantes (Bogler, 2002; Gardin, 2003; Gulbin, 2008; Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood, 1992, 1993; Leithwood et al., 1993; Leithwood et al., 2000; Leithwood & Jantzi, 1999a, 1999b, 2006; Mills, 2008; Philbin, 1997; Ross & Gray, 2006; Verona & Young, 2001). El estilo de liderazgo transformacional, una vez más se confirma como un amplio constructo, que en el marco de las interrelaciones tanto el líder como el seguidor logran cambios de segundo orden (cambios en sus actitudes, creencias, valores y necesidades) para innovar y modernizar de manera conjunta la cultura organizacional transformando el sistema mismo (Avolio & Yammarino, 2008; Bass & Avolio, 1994; Bass & Riggio, 2006; Lupano y Castro, 2003; Robbins, 1994; Vega y Zavala, 2004).

Sin embargo, se encuentra que estas prácticas también forman parte de la gestión de un directivo que desarrolla el estilo de liderazgo instruccional y que toma en cuenta la necesidad de promover un clima escolar positivo para el aprendizaje, como parte del desarrollo profesional en la organización (Hallinger & Murphy, 1985). En ese marco, el directivo establece y mantiene relaciones positivas con los estudiantes, el personal y los padres de familia (McEwan, 2003), confirmando así, que uno de los efectos directos del liderazgo instruccional que señalan Hallinger, Bickman y Davis (1996) es sobre la variable clima institucional para mejorar el aprendizaje.

En síntesis, las percepciones de este foco de mejora del grupo 5 llevan a destacar que el compromiso con el cambio y el trabajo conjunto es un factor importante para los dos estilos de liderazgo, entonces es posible interpretar que el directivo es percibido desarrollando el liderazgo integrado (Marks & Printty, 2003).

7.1.6. Grupo 6 Foco de mejora: consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes

Las ocho categorías emergentes que forman parte de este grupo presentan percepciones sobre el liderazgo del director, que incluyen sus interacciones con los otros directivos y profesores que trabajan de manera más cercana a los estudiantes, para tener a través de ellos otra fuente que también le permita conocer y satisfacer los intereses y/o necesidades que puedan surgir de los estudiantes, en torno a su vida y a su aprendizaje.

Las categorías emergentes de este grupo se presentan en la Tabla 7.17.

Esta metacategoría tácitamente indica la necesidad de desarrollar una indagación previa en los estudiantes, que permita reconocer sus necesidades de aprendizaje cognitivo y actitudinal y así poder contextualizar y diversificar los contenidos curriculares de acuerdo al ritmo de aprendizaje que presenten, los resultados académicos obtenidos y las altas expectativas de los otros actores educativos, en relación a los procesos de mejora educativa. Todo ello implica que el directivo desarrolle monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que el liderazgo instruccional propone (Hallinger & Murphy, 1985).

Tabla 7.17: Categorías emergentes del Grupo 6. Foco de mejora: consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes

Código	Categorías
PM46	Los directivos y profesores toman en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos.
PM7	Estrategias de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida.
PM38	Agrupar a los alumnos según ritmo de aprendizaje y notas para lograr mejores resultados.
PM39	Profesores bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes.
PM48	Acciones de acompañamiento voluntario entre profesores y alumnos y/o padres de familia.
PM43	Diversifican y contextualizan el quehacer educativo.
PM49	Preocupación por el aspecto actitudinal y/o prácticas valóricas de todos los agentes educativos
PM31	Los profesores y directivos expresan las altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Con este conocimiento previo el directivo podrá planificar acciones de acompañamiento a los estudiantes para proporcionar apoyo individualizado en la satisfacción de sus intereses, tal como lo propone el modelo de liderazgo transformacional de Leathwood (1994).

Al igual que en los anteriores grupos, no se analizarán todas las categorías emergentes de la tabla, esta vez serán cuatro, las que se presentan jerarquizadas según el grado de relación con la metacategoría. La secuencia que se sigue parte de dos categorías que presentan la mayor relación: PM7 y PM46.

- ✓ PM7: Estrategias de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida.

Esta categoría refiere las percepciones sobre las estrategias de apoyo que brindan los actores educativos, en general, y en especial los directivos y profesores a los estudiantes para el logro de sus metas y desarrollo de su proyecto de vida. Por ello, se considera que presenta una estrecha relación con este foco de mejora del cual forma parte.

Desde los informantes, las percepciones sobre el proyecto de vida de los estudiantes indican que es el director y/o los profesores, los que desempeñan un rol preponderante al incentivarlos en el diseño de un proyecto de vida con metas viables y coherentes con las

acciones que realiza como estudiante, es decir, que los ayude a tener claro hacia dónde va, porque *“el alumno tiene que saber qué quiere hacer con su vida”*.

Yo trabajo mucho con ellas el proyecto de vida, qué quiero hacer yo, no importa lo que quiera hacer pero prepárese para hacerlo. Entonces ¿es coherente sacarme un 3 en biología si quiero ser enfermera? (Entrevista grupal P 9: 9 Caso 9-2011.rtf - 9:76).

(...) va un poco asociado a las metas, o sea si el alumno tiene clara las metas va a tener una motivación, algo por qué luchar y algo que va asociado hacia ellos. O sea, que dejemos este tema de que yo estoy acá porque mi papá me matriculó acá y en realidad yo no sé qué voy a hacer con mi vida, o sea el alumno tiene que saber qué quiere hacer con su vida, si no lo sabe no va a saber para qué le sirven las matemáticas, ni la física ni la biología ni para qué está acá, que es lo más importante (Entrevista grupal P34: 10 Caso 10-2012.rtf - 34:171).

Yo creo que otra cuestión importante también es que los estudiantes de segundo se pongan metas, yo creo que eso este año también resultó importante, o sea, cuando los chiquillos se ponen una meta y dicen “yo me quiero sacar un 5,0”, “yo me quiero sacar un 6,0” eso lo ayuda, porque de alguna manera él se siente presionado o uno le puede recordar: “mira tú dijiste esto o te ibas a sacar tal nota y estás en este espacio” o ver lo estados de avance en qué van (Entrevista grupal P30: 6 Caso 6-2012.rtf - 30:83).

El operativizar el proyecto de vida de los estudiantes en metas de aprendizaje es una característica de la primera dimensión del liderazgo instruccional, que facilita el trabajo de los directivos que se enfocan principalmente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Marks & Printy, 2003). Es por ello, que consideran *“importante, o sea, cuando los chiquillos se ponen una meta y dicen “yo me quiero sacar un 5,0”, “yo me quiero sacar un 6,0”, para apoyarlos, porque “si el alumno tiene clara las metas va a tener una motivación, algo por qué luchar y algo que va asociado hacia ellos”, todo esto en el marco de un ambiente escolar que asegure la existencia de un alto nivel de excelencia (Hallinger & Murphy, 1985), que proporcione incentivos no solo a los profesores sino también a los estudiantes para el logro de sus metas y por ende la satisfacción de sus intereses y necesidades específicas (Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).*

La percepción de proporcionarle apoyo individualizado a cada estudiante implica que el directivo respeta y muestra su preocupación por los sentimientos y las necesidades personales que puedan tener y que, además, les asegura proporcionarles recursos como tiempo, materiales y asesores para el desarrollo de los proyectos de vida : *“si no lo sabe no va a saber para qué le sirven las matemáticas, ni la física ni la biología ni para qué está acá, que es lo más importante”*, no solo de cada estudiante sino de cada uno de los agentes

educativos y de la institución. Para Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), estos son comportamientos propios del liderazgo transformacional en la cuarta dimensión de consideración individualizada, que se infiere es el estilo de liderazgo que también el directivo estaría desplegando al interior de estos establecimientos educacionales que están en procesos de mejora.

- ✓ PM46: Los directivos y profesores toman en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos.

La importancia de esta categoría radica en que, para los informantes, el tomar en cuenta las opiniones de los otros agentes educativos involucrados, como: los profesores, estudiantes, apoderados, auxiliares, paradocentes, personal administrativo, es tener en cuenta, "*la percepción de los clientes*"⁶. Es así, que consideran que una de las estrategias del directivo para tomar en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos, es a través del desarrollo del trabajo en equipo, de una comunicación abierta, en general, y que además permitan conocer las expectativas de los otros actores de la comunidad educativa.

Para Griffith (2004) el directivo crea un ambiente que permite que todos cooperen y aporten sugerencias para la mejora escolar. Esto abre un panorama para que el directivo conozca las necesidades e intereses de los estudiantes, desde otros enfoques y desde los otros actores, lo que enriquece la formación de los estudiantes. Este comportamiento del directivo coincide con las características de la dimensión motivación inspiracional del estilo de liderazgo transformacional, que va asociado a compartir en equipo, las expectativas y el compromiso con el logro de una visión ligada al éxito del establecimiento educacional (Bass & Avolio, 1994).

En ese sentido, es interesante encontrar que los directivos perciban que la influencia es recíproca entre todos los agentes educativos, lo que revela que la dirección de la comunicación del liderazgo es también desde abajo hacia arriba (bottom-up), lo que lleva a confirmar que el liderazgo de este directivo tiene un enfoque transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2001).

⁶ "Clientes" no es un término aceptado en el ámbito educacional.

Influye mucho la percepción "de los clientes", en este caso hay que escuchar la opinión de los profesores en un ámbito de evaluación de las pocas expectativas que yo espero o no (Entrevista grupal P35: 11 Caso 11-2012.rtf - 35:123).

En el establecimiento hay una explícita referencia a la importancia de escuchar las propuestas y opiniones y a tomarlas en cuenta, por ello se percibe un clima de colegialidad, propio del estilo de liderazgo transformacional (Leithwood et al., 2000), que asume y acepta que los estudiantes, desde sus percepciones, también pueden plantear propuestas sobre cómo perciben *“su proceso de enseñanza acá en el colegio”*, que muchas veces, según los informantes: *“uno no se las plantea”*.

Es así, que el directivo que desarrolla este estilo de liderazgo fomenta la aceptación de los objetivos del grupo (Leithwood, 1994) y favorece la existencia de un escenario propicio para una participación activa de los otros agentes educativos en la toma de decisiones (Barker, 2007; Bogler, 2002; Gardin, 2003; Gulbin, 2008; Jantzi & Leithwood, 1996; Leithwood, 1992, 1993; Leithwood, Jantzi, & Fernández, 1993; Leithwood et al., 2000; Leithwood & Jantzi, 1999a, 1999b, 2006; Mills, 2008; Philbin, 1997; Robinson et al., 2008; Ross & Gray, 2006; Verona & Young, 2001).

De tal manera, el directivo presta atención a las necesidades de los otros agentes educativos, lo que le permite expresar *“a partir de eso podemos hacer algo”*.

La Paola en su proyecto hizo un entrevista grupal con los niños, y me tocó estar allí, precisamente hizo diferencias; separó CH⁷ de TP⁸, y a través de los niños digamos como percibían su proceso de enseñanza acá en el colegio, increíble lo que decían los niños, o sea yo estaba fotografiando ahí, entonces de repente me quedaba pegada y no seguía sacando fotos, y ellos dicen cosas que son súper importantes, y que uno no se las plantea. Y la Paola tiene un documento buenísimo para nosotros a partir de eso podemos hacer algo (Entrevista grupal P10: 10 Caso 10-2010.rtf - 10:149).

Si nuestra labor es cubrir el programa. Entonces, mientras yo lo haga de una manera, eso uno ya lo tiene internalizado porque es la pega, pero ya viene el agregado de cómo hacerlo para que a ellas les llegue bien, para ellas se entretengan, para que a ellas les guste. Entonces ahí uno ya entra a escuchar las opiniones de repente... de si ya estamos viendo tal cosa si ya... - ¿Y por qué no hacemos una trabajo de no sé qué? Mmm... interesante, lo voy a pensar. Entonces ahí uno tiene que tener la capacidad para ser flexible. Y si yo tenía a lo mejor pensado que me hicieran una lectura dramatizada y ellas me están proponiendo presentar, representar algo, actuar. O sea, yo me quedo diez mil veces con lo que me están proponiendo ellas (Entrevista grupal P25: 1Caso 1-2012.rtf - 25:127).

⁷ Científico-humanistas.

⁸ Técnico-profesional.

Las percepciones sobre el liderazgo de los directivos también pueden ser interpretadas desde la dimensión de estrategias acordadas propuesta en el modelo de estilo de liderazgo instruccional planteado por Blase y Blase (2000). Esta propuesta describe a un director que no solo toma en cuenta opiniones sino que solicita consejos e informes a los otros agentes. Sin embargo, el liderazgo instruccional ha sido criticado porque generalmente hace caso omiso a las opiniones y percepciones de los profesores y de otros miembros de la comunidad educativa, lo que lleva a que sea considerado como demasiado directivo (Robinson et al., 2008; Ylimaki, 2007).

En síntesis, el análisis de las percepciones permiten interpretar que en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de estos establecimientos educacionales; el directivo desarrolla los dos estilos de liderazgo escolar que se estudian, por ello se coincide con Shatzer (2009), quien observa que en el modelo de liderazgo instruccional se han incluido algunos aspectos transformacionales del liderazgo. Esta proposición es denominada como liderazgo integrado y está constituido por las dimensiones del liderazgo transformacional y liderazgo instruccional (Marks & Printty, 2003).

En segundo lugar, se analiza la categoría PM43, que por su formulación, presenta una relación intermedia con el foco de mejora.

✓ PM43: Diversifican y contextualizan el quehacer educativo

En los procesos de mejora educativa al interior de los establecimientos educacionales, las percepciones sobre la diversificación y contextualización del quehacer educativo constituyen un aspecto de vital importancia en la gestión del currículo para lograr eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hallinger y Murphy (1985), desde el enfoque del modelo de liderazgo instruccional, aseguran que de esta manera el director conducirá la escuela a trabajar en función de metas que sirven para alinear el currículo y que deben ser conocidas por todos los agentes educativos, para lograr la solución de los problemas que estarían impidiendo la mejora y la satisfacción de las expectativas educativas de los estudiantes y de todos los involucrados.

La planificación, ejecución y evaluación de un currículo contextualizado y diversificado en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es percibida como una tarea de “ajuste” de “adaptación” de los contenidos a la realidad del establecimiento, en general, y en especial a los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, se percibe que consideran “que no sea tan brusco el cambio”, así se pone de manifiesto en los siguientes discursos desde las percepciones de los directivos y profesores:

Es lo que ofrece el ministerio, pero nosotros también le hacemos nuestros ajustes. Esto por el contexto, por los alumnos, y por lo que a nosotros nos parece la continuación más natural de un contenido a otro, para que no sea tan brusco el cambio... (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf -29:129).

Son varios los factores, no vamos a quedarnos en los varios, vamos a tratar de quedarnos con los que tienen que ver con nuestra realidad. Entrevista grupal P 8: 8Caso 8.2010.rtf - 8:96.

En el caso mío, hay unos contenidos en que yo debo pasar X. Y sé que los alumnos digamos que no tienen ese déficit van a aprender como...okey, y a esos otros alumnos les paso esos mismos contenidos, pero mucho más suave (Entrevista grupal P28: 4 Caso 4.2012.rtf - 28:132).

Entonces, yo podría ponerme la meta de investigar más, pero si lo voy a poder llevar a cabo va a depender del grupo con el que esté. Yo lo voy a probar, pero todo va a depender del grupo con el que esté. Puedo hacer una clase muy dinámica, miren acá, de repente hay un profesor que se me viene a la mente que es muy dinámico, pero los niños cuando dan la PSU, cuando dan el SIMCE, no se van a acordar de la cuncuna que yo les dije (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:150).

(...) además, esa bajada hace que las planificaciones, no del programa digamos, una vez que yo tengo el programa, que yo he decidido a qué le voy a dar énfasis y a qué no, cuántas horas le voy a dedicar más o menos a la semana a este tipo de contenido, luego tengo que aterrizar las planificaciones y ahí es donde yo puedo hacer la adaptación de acuerdo a las niñas, pero básicamente el programa hay que pasarlo, todo el programa, entonces no, lo que se llama cobertura curricular tiene que ser cien por ciento (Entrevista grupal P33: 9 Caso 9-2012.rtf - 33:124).

Estas percepciones indican que la diversificación y contextualización del currículo, que se realiza al interior del establecimiento educacional, permite tomar decisiones en relación al énfasis, tiempo y temporalización que le darán al desarrollo de los contenidos, de acuerdo a cada tipo de contenido y necesidades específicas de aprendizaje individual de cada estudiante, por ejm: “a esos otros alumnos les paso esos mismos contenidos, pero mucho más suave”. Por ello, se infiere que el directivo al poner especial atención a las necesidades

y diferencias de cada estudiante, desarrolla la dimensión de consideración individualizada que Bass (1985) y Bass y Avolio (1994) proponen desde el modelo de liderazgo transformacional.

Por lo anterior, las percepciones de los profesores en relación al estilo de liderazgo escolar de sus directivos, están relacionados con los modelos de liderazgo instruccional y transformacional.

En tercer lugar, se analiza la categoría PM38 es la que aparentemente no presenta relación con el foco de mejora del grupo 6.

✓ PM38: Agrupan a los alumnos según ritmo de aprendizaje y notas para lograr mejores resultados

Esta categoría revela la reiterativa percepción que la mejora del rendimiento escolar es el principal objetivo de los directivos que gestionan estos establecimientos educacionales. Para lograrlo, desarrollan diversas estrategias, entre ellas está el desarrollo de una educación diferenciada, que la definen como un trabajo *“focalizando con un grupo reducido de alumnos, en base a sus estilos y sus ritmos de aprendizaje”*. Esta percepción se sustenta con la dimensión de consideración individualizada en el marco del liderazgo transformacional (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994).

Los informantes consideran que entre los factores para lograr mejores resultados escolares, es necesario conocer el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, lo que les permitió agrupar a los estudiantes según estos criterios y poder atender sus intereses y buscar satisfacer sus necesidades de aprendizaje de manera individual. Al respecto, los antecedentes encontrados sostienen como hipótesis que un liderazgo escolar será efectivo en los procesos de mejora de los establecimientos, cuando incluya mejores formas de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Riehl, 2003; Robinson et al., 2009).

Estas razones llevaron a considerar a esta categoría como parte de este grupo, por la relación que presenta con el denominador común de este foco de mejora, que son las percepciones relacionadas con la satisfacción de los intereses y necesidades específicas de los estudiantes, tal y como se perciben en los siguientes discursos:

Y, además, nosotros la ATE⁹ la pusimos a trabajar a ese grupo para monitorear efectivamente el trabajo diferenciado, a partir del aprendizaje más significativo para las aulas temáticas. Entonces creo que ha sido todo un recurso humano que se ha puesto a trabajar en eso, creo que un proyecto... yo he conversado con las profesoras en términos de cómo debo trabajar, focalizando con un grupo reducido de alumnos, en base a sus estilos y sus ritmos de aprendizaje (Entrevista grupal P36: 12 Caso 12- 2012.rtf - 36:112).

Como los separamos por eje, entonces nosotros decíamos, ya, este grupo de alumnos está mal en este eje, y ahí poníamos el foco. Entonces obviamente a la otra evaluación ya estaba como superado y fuimos bajando los iniciales por lo menos en cuarto básico (Entrevista grupal P 8: 8 Caso. '8-2010.rtf - 8:102).

Pero la motivación que a ellos les da el ver que yo ya estoy trabajando otro contenido con estas dos chicas, con otro contenido. Y ver como 'ah, profe, ya'. Y siento las miradas cuando estamos hablando y conversando de los otros ejercicios en los que ellos no están viendo todavía, entonces. Yo creo que es motivante, en ese curso específicamente ha dado resultado (Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:154).

Y con lo que dice él, que ya para tercer medio, que ya prácticamente estén los cursos nivelados, y por qué tienen que ser nivelados, porque como son dos terceros medios ahí tienen que generarse el plan diferenciado, entonces ahí se comparten los alumnos del tercer A y B en un solo grupo y ahí en ese grupo tiene que verse ya lo homogéneo (Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2-2010.rtf - 2:140).

Para referirse al monitoreo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, los informantes consideran que es necesario que este monitoreo sea “*efectivo*”, para que se identifiquen los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y según los resultados estos sean agrupados, de tal manera que pueden desarrollar un “*trabajo diferenciado, focalizado*”. Para Hallinger y Murphy (1985) este comportamiento es parte de la dimensión monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que proponen desde el modelo de liderazgo instruccional. Además, permite evaluar, dar feedback e informar sobre el progreso de los estudiantes a los otros actores educativos y la comunidad (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007).

El trabajo diferenciado, que según los informantes consiste en una “*nivelación*”, es realizado por “*todo un recurso humano*”, lo que indica que el directivo aprecia el desarrollo profesional en la organización, que constituye otra de sus dimensiones del enfoque de liderazgo instruccional. Esta dimensión implica contar con docentes que aprenden más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, que para el caso consiste en el análisis de notas, observación, selección y adquisición de materiales

⁹ Asesoría Técnica Educacional.

educativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo de liderazgo considera que los directivos necesitan llevar a cabo acciones centradas en la escuela, con el fin de lograr resultados exitosos en el aprendizaje, para McEwan (2003), el directivo que desarrolla el liderazgo instruccional busca ser un recurso instructivo para los profesores, con el fin de crear una cultura escolar y un ambiente propicio para el aprendizaje.

Estas percepciones sobre el liderazgo instruccional del directivo se sostienen y coinciden con otros hallazgos que también refieren a que el director de la escuela sí tiene cierta influencia sobre los resultados de los estudiantes, a través de los medios organizativos (Shatzer, 2009). Por lo tanto, como sostiene Volante (2008), el desarrollo de liderazgo instruccional en los establecimientos educacionales, le permite afirmar que: “es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos” (p. 210).

Las percepciones del liderazgo del director en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa, llevan a inferir que el conocimiento del ritmo de aprendizaje ha comprometido al directivo y a los profesores a desarrollar previamente una relación personalizada y ascendente con los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. Esta descripción coincide con la dimensión de consideración individualizada del modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985) y Bass y Avolio (1994). Para estos autores el director, que desarrolla este enfoque de liderazgo escolar, le interesa monitorear directamente y/o delegando esta función porque le interesa poner especial atención en las necesidades y diferencias de cada agente educativo y saber si los estudiantes necesitan dirección adicional o apoyo para lograr mejores resultados, lo que indica comportamientos característicos de la dimensión de estimulación intelectual del liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994).

En síntesis, se encuentran percepciones que describen a un directivo que desarrolla los dos estilos de liderazgo escolar para satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes. Al igual que otros estudiosos, Volante (2010) califica este estilo como liderazgo efectivo porque integra en la gestión el desarrollo tanto las dimensiones con enfoque transformacional como las dimensiones con enfoque instruccional.

7.1.7. Análisis transversal de los focos de mejora (metacategorías)

Con la finalidad de sintetizar el análisis anterior y afinar las conclusiones, en esta parte se realiza el análisis transversal; para ello, se presenta una matriz que permite visualizar en conjunto los seis focos de mejora o metacategorías analizadas desde las percepciones más relevantes de los informantes sobre el liderazgo de los directores en los doce establecimientos educacionales de la muestra.

En general, las percepciones hacen posible destacar que las iniciativas y acciones de mejora que impulsan los 12 directores, sujetos de este estudio, son consideradas como centradas tanto en las prácticas de liderazgo instruccional como también en el estilo de liderazgo transformacional. Por ello, las percepciones llevan a deducir que en la gestión de estos directivos no predomina un estilo de liderazgo, sino más bien la integración de los dos estilos de liderazgo escolar o liderazgo integrado (Marks & Printty, 2003).

Esta tendencia se vuelve a sustentar con las expresiones vertidas en los discursos que se presentan a continuación en la Tabla 7.18.

Tabla 7.18: Síntesis de las percepciones sobre el liderazgo de directores desde los seis focos de mejora o metacategorías

Metacategoría 1: Comunicación y gestión de las metas y objetivos	Metacategoría 2: Prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje	Metacategoría 3: Fomento del desarrollo profesional docente	Metacategoría 4: Monitoreo y evaluación del desempeño docente	Metacategoría 5: Agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto	Metacategoría 6: Consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes
PM26-Gestionan el desarrollo de las metas programadas (...) <i>básicamente lo estamos haciendo bien porque nos fijamos metas a principio de año, y trabajamos en función de esas metas. Y lo estamos haciendo bien cuando logramos poner metas claramente y siempre ha sido así. Las metas más bajas pasan principalmente en porcentajes de repitentes, que disminuyan...</i> Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:119.	PM5: Desarrollo de estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes. (...) <i>pero me propuse integrarlas mucho, mucho más. Como dice el director ya la clase con plumón es una lata, y es súper necesario gestionar ese tiempo y ese espacio y va a ser un sacrificio, obvio. Que no está ese tiempo y ese espacio, no porque no se quiera, sino porque no se puede. Pero, de esa manera espero encantarles un poquito más, entre otras cosas.</i> Entrevista grupal P 7: 7 Caso 7-2010.rtf - 7:147 <i>Esta básicamente en eso, cambiar la metodología dentro de la sala de clases</i> Entrevista grupal P 2: 2 Caso 2-2010.rtf - 2:144.	PM8-Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente. (...) <i>hay que destacar que acá hay un equipo de profesionales desafiados frente a esto, si la cuestión es demandante, entonces hay mucho tiempo que ocupar, y se han dado cuenta que para ellos es beneficioso, porque finalmente están recibiendo información de punta, estamos siendo invitados a talleres de perfeccionamiento permanentemente,</i> Entrevista grupal P31: 7 Caso 7-2012.rtf - 31:125.	PM15 Desarrollo del monitoreo como las caminatas de aula. <i>En el tema de la evaluación docente, ahí se plantea eso, en la entrevista que se hace. El equipo analiza a los profesores y profesoras y dice que haría falta esto... se le propone y al final el profesor decide y asumirá o no la sugerencia que se le da.</i> Entrevista grupal: P25: 1Caso1 2012.rtf - 25:119.	PM29-Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio. (...) <i>un renovado compromiso de los profesores, siempre nos vamos como reinventando, remotivando, reactualizando. Y yo veo eso en casi todos los departamentos. Sentimos que estamos como empezando, tenemos muchas ganas de hacer las cosas cada vez mejor, es un renovado compromiso en eso.</i> Entrevista grupal P 1: 1 Caso 1-2011.rtf - 1:121.	PM31-Agrupan a los alumnos según ritmo de aprendizaje y notas para lograr mejores resultados. (...) <i>y además nosotros la ATE la pusimos a trabajar a ese grupo para monitorear efectivamente el trabajo diferenciado, a partir del aprendizaje más significativo para las aulas temáticas. Entonces creo que ha sido todo un recurso humano que se ha puesto a trabajar en eso, creo que un proyecto... yo he conversado con las profesoras en términos de cómo debo trabajar, focalizando con un grupo reducido de alumnos, en base a sus estilos y sus ritmos de aprendizaje,</i> Entrevista grupal P36: 12 Caso 12-2012.rtf - 36:112.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los reiterativos discursos de directores que expresan: *“básicamente lo estamos haciendo bien porque nos fijamos metas a principio de año, y trabajamos en función de esas metas”*, se identifica la preocupación por la gestión de las metas que son comunicadas *“claramente”*; esta postura de los directivos se sustenta con Hallinger y Murphy (1985), desde el enfoque del modelo de liderazgo instruccional. Estos autores aseguran que de esta manera el director conducirá a los agentes que conforman la comunidad educativa a trabajar en función de metas conocidas por todos y que sirven para tomar decisiones organizacionales, para alinear el currículo, para adquirir materiales, para

proveer objetivos de progreso (Inventario del liderazgo instruccional adaptado por Volante, 2010).

En este sentido, el directivo involucra a todos los agentes educativos en el logro de las metas y fomenta el foco de mejora: desarrollo profesional y personal del profesor, así como también del equipo docente. Este comportamiento también forma parte de las descripciones que caracterizan el estilo de liderazgo instruccional que proponen Hallinger y Murphy (1985) y Mc Ewan (2003) en las dimensiones de desarrollo profesional y formación del profesorado, respectivamente. En la misma dirección están las dimensiones del liderazgo transformacional que proponen Bass (1985), Bass y Avolio (1994) y Leithwood et al. (2000), cuando se refieren a la estimulación intelectual que el directivo desarrolla en los agentes educativos.

El desarrollo profesional del docente, a su vez, garantiza que las prácticas pedagógicas sean de calidad y estén orientadas a la metacategoría: mejorar el aprendizaje. Es así que la preocupación de los directores por “*cambiar la metodología dentro de la sala de clases*” lleva a percibir que desarrollan un liderazgo enfocado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que ha sido motivo de los estudios en educación en las últimas tres décadas (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Jantzi, 1999b; Leithwood & Jantzi, 1999b; Ylimaki, 2007).

Para Blase y Blase (2000), esta es una característica de los líderes instruccionales, que se percibe complementada con una comunicación efectiva en base a sugerencias y retroalimentación, en busca de una enseñanza eficaz que mejore los aprendizajes. Expresiones: “*Como dice el director ya la clase con plumón es una lata*”, suponen altas expectativas en relación al aprendizaje de los estudiantes motivadas por el director, lo que indica que el directivo presenta comportamientos del liderazgo efectivo, que incluye el desarrollo tanto de conductas propias del enfoque transformacional como del enfoque instruccional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Volante, 2010).

Todo lo anterior, contribuye con el foco de mejora de satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes, por ello, entre las percepciones del liderazgo del director en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa, sobresalen acciones referidas al desarrollo del monitoreo, del trabajo diferenciado, lo que implica el compromiso del directivo y de los profesores en fomentar una relación

personalizada y ascendente con los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y capacidades. Esta descripción coincide con la dimensión de consideración individualizada del modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985) y Bass y Avolio (1994) y también con la propuesta de Hallinger y Murphy (1985), con respecto al liderazgo instruccional del director. Para estos autores, el director que desarrolla este enfoque de liderazgo escolar, cumple con tareas de monitoreo porque le interesa poner especial atención en conocer las necesidades e intereses de cada alumno y saber si los estudiantes necesitan dirección adicional o apoyo para lograr mejores resultados.

Al respecto, el directivo expresa: *“yo he conversado con las profesoras en términos de cómo debo trabajar, focalizando con un grupo reducido de alumnos, en base a sus estilos y sus ritmos de aprendizaje”*, por lo que se identifica que entre los factores para lograr mejores resultados escolares, está el conocer el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, que tiene como finalidad planificar acciones de acompañamiento que permitan proporcionar apoyo individualizado en la satisfacción de sus intereses, tal como lo propone el modelo de liderazgo transformacional de Leathwood (1994) y además agrupar a los estudiantes según estos criterios para conocer y ayudarlos a superar sus necesidades específicas.

En este sentido, el monitoreo y evaluación del desempeño docente es otro foco de mejora que el director destaca así: *“El equipo analiza a los profesores y profesoras y dice que haría falta esto... se le propone y al final el profesor decide y asumirá o no la sugerencia que se le da”*; expresiones que permiten percibir y sustentar que el desarrollo de actividades como de acompañamiento y seguimiento del docente son de prioridad para el directivo que desarrolla el estilo de liderazgo instruccional, causada por la valoración del impacto del desempeño docente en los estudiantes (Volante, 2010). Esta percepción también se sustenta desde el enfoque del estilo de liderazgo transformacional en la dimensión: consideración individualizada, la que además considera que el monitoreo de las tareas permite saber qué tipo de apoyo necesitan los profesores para mejorar su desempeño docente (Bass & Avolio, 1994).

En general, las percepciones indican que el compromiso de los actores educativos con ser agentes de y para el cambio, además de ser otro foco de mejora, es una de las prácticas de liderazgo transformacional más importantes para un aprendizaje organizativo y desarrollo de la escuela (Leithwood, 1994).

Los directores dicen: “*siempre nos vamos como reinventando, remotivando, reactualizando*”. Estas expresiones permiten percibir que el directivo despierta el espíritu de equipo, el entusiasmo y el optimismo en los profesores hacia el cambio de segundo orden (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2001), que además denotan el desarrollo de la motivación inspiracional del liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994).

Sin embargo, esta percepción también presenta algunos matices de liderazgo instruccional, puesto que se relaciona con la preocupación del director por brindar asistencia directa al desarrollo del grupo (Glickman et al., 2001), así como desplegar estrategias para promover el desarrollo profesional de los docentes mediante el apoyo colaborativo y el desarrollo de relaciones de coaching entre ellos (Blase & Blase, 2000), que también son consideradas como características del liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994).

Es así que, de manera repetitiva, las percepciones de los informantes denotan que los directivos en general desarrollan comportamientos para establecer expectativas conducentes a la excelencia, la calidad y el alto rendimiento por parte de los agentes educativos (Leithwood, 1994).

A partir de los discursos de los sujetos informantes, del análisis de cada uno de los focos de mejora o metacategorías y del análisis transversal realizado, se percibe que en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de estos establecimientos educacionales, las percepciones no describen un solo estilo de liderazgo, sino que destaca aspectos del desarrollo de un liderazgo escolar integrado por los dos estilos de liderazgo en estudio (Marks & Printty, 2003); descripción que coincide con los hallazgos de Shatzer (2009) en anteriores investigaciones, quien observó por ejemplo que en el modelo de liderazgo instruccional se han incluido algunos aspectos transformacionales del liderazgo.

7.1.8. Análisis de las concurrencias o relaciones entre las categorías a priori y emergentes

En este segundo momento como ya se anunció, se analizaron en primer lugar las relaciones o concurrencias entre las trece categorías de partida o a priori del liderazgo transformacional y las cincuenta y uno categorías emergentes y en segundo lugar se analizaron las relaciones o concurrencias entre las diez categorías de partida o a priori del liderazgo instruccional y las cincuenta y uno categorías emergentes de establecimientos en procesos de mejora educativa (PM). Con esto se buscó relacionar aspectos teóricos propios de los estilos de liderazgo del estudio, con la evidencia generada a partir del análisis del contenido de las entrevistas grupales.

Los resultados encontrados con el apoyo del programa Atlas Ti, reportan un total 1027 concurrencias o relaciones, entre las categorías del liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional con las 51 categorías emergentes (PM), respectivamente.

Para responder a la pregunta, en primer lugar analizaremos las relaciones del liderazgo transformacional con las categorías emergentes. Los datos de la Tabla 7.19, muestran un total de 481 concurrencias o relaciones que representan la suma de las concurrencias parciales encontradas entre cada una de las categorías a priori del liderazgo transformacional con las 51 categorías emergentes (PM).

Es decir de un total de 1027, a LT le corresponde el 47%. Este dato, más adelante se usará como indicador para comparar con los resultados obtenidos en LI. Si bien, como ya se señaló antes, no se tiene el interés de cuantificar, esto si ayuda a reconocer el número de citas vinculadas a la categoría, pues indica que el liderazgo transformacional es percibido 1 de manera significativa en la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de los establecimientos educacionales.

Tabla 7.19: Concurrencias o Relaciones encontradas por cada categoría de LT con las categorías emergentes PM

Categorías del Liderazgo Transformacional	Nº de Relaciones con PM
LT11- El director es visto con respeto.	1
LT12- El director es modelo de confianza.	7
LT13- Se puede contar con el director.	13
LT 14- El director demuestra altos estándares éticos y morales.	42
LT15- Los comportamientos del director motivan e inspiran a los otros agentes educativos.	39
LT16- El director exalta el espíritu de equipo.	66
LT17- El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.	82
LT18- El director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos.	55
LT19- El director da la bienvenida a nuevas ideas.	19
LT20- El director no tiene miedo a errores o ir contra la corriente.	10
LT21- El director pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo.	40
LT22- El director escucha efectivamente.	18
LT23- El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos.	89
Total de las relaciones	481

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7.19 también, se observa que resalta, en primer lugar, la categoría LT23: El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos; por presentar 89 relaciones, que es el mayor número de relaciones entre las 13 categorías de LT. En segundo lugar, con 82 relaciones, está LT17: El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.

La categoría que menos relaciones presenta es la LT11: El director es visto con respeto; al relacionarse solo una vez. En la siguiente tabla se especifican algunas de las categorías PM con las que se relacionan las categorías de LT.

En la Tabla 7.20, se muestra que 10 de las 89 relaciones que presenta LT23: El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos; son con la categoría PM8: Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente. Esta es la mayor relación de la categoría LT23.

Tabla 7.20: Concurrencias o relaciones específicas de LT con categorías PM

	EPM2	EPM5	EPM8	EPM9	EPM25	EPM30	EPM38	EPM39	EPM40	EPM44
LT11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
LT12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
LT13	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0
LT14	0	5	1	1	0	1	1	3	1	0
LT15	0	2	1	0	0	0	1	9	2	0
LT16	1	1	1	8	0	2	2	3	10	0
LT17	0	3	1	3	0	1	9	8	0	0
LT18	0	3	2	2	0	1	2	7	0	0
LT19	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0
LT20	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
LT21	0	3	3	0	0	0	1	3	1	0
LT22	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
LT23	0	3	10	1	0	1	5	5	3	1
Total	1	22	19	16	0	7	26	42	19	2

Fuente: Elaboración propia.

La esta misma tabla y en segundo lugar está con 82 relaciones la categoría LT17-El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro. De las 82 relaciones de LT17, la Tabla 7.20 muestra 9 relaciones con la categoría PM38: Altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, constituyéndose en la mayor relación encontrada entre estas dos categorías.

De las 66 relaciones (Tabla 7.19) de la categoría LT 16: El director exalta el espíritu de equipo; la mayor incidencia (10) es con la PM40: Los profesores demuestran un alto grado de cooperación entre sí. Sin embargo, solo presenta una relación con PM2: Los directivos trabajan en equipo. A pesar de que ambas categorías, en su formulación, se refieren al trabajo en equipo.

La categoría LT11: El director es visto con respeto; se relaciona solo una vez y es con PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes.

La categoría LT15: Los comportamientos del director motivan e inspiran a los otros agentes educativos. Extrañamente, esta categoría, de las 39 relaciones que muestra en la Tabla 7.19: Los profesores asisten continuamente a talleres de capacitación docente, lo que confirma la relación que se observa en su formulación.

No se encontraron concurrencias o relaciones entre las categorías de LT y las categorías PM19: El establecimiento cuenta con un proyecto pedagógico, PM21: Demuestran preocupación por lograr la total cobertura curricular y PM25-Cuentan con Consejos de Evaluación interna de la acción educativa.

En lo que respecta a las concurrencias o relaciones que parten inversamente desde las categorías PM con LT, la mayor cantidad de relaciones la presenta PM39: Profesores bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes, con 42 relaciones. A su vez, esta categoría muestra la mayor relación con LT15: Los comportamientos del director motivan e inspiran a los otros agentes educativos; presentando 9 relaciones, como muestra la Tabla 7.20.

En segundo lugar está PM30: Reuniones de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje, que muestra 29 relaciones y es con LT16: El director exalta el espíritu de equipo; con la que presenta 7 relaciones, que es la mayor frecuencia entre ambas categorías

En tercer lugar la categoría PM38: Altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, muestra 26 relaciones y es con LT17: El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro; con la que presenta 9 relaciones, que es el mayor número de concurrencias que presenta la categoría emergente PM38.

En cuarto lugar se encuentran la categoría PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes y la categoría PM29: Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio; cada una presenta 22 relaciones con LT, y coincidentemente la frecuencia más alta que presentan es de 5 relaciones, así PM5 con LT14: El director demuestra altos estándares éticos y morales; y PM29 con LT23: El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos.

En general, se observa que las categorías del liderazgo transformacional, que presentan mayor frecuencia de relaciones con las categorías emergentes, están centradas en la interacción de los agentes educativos, lo que estaría confirmando los antecedentes teóricos y empíricos del liderazgo transformacional. Es por ello que estas categorías estarían formando parte de las dimensiones 2 y 3 de LT:

Dimensión 2: Motivación por inspiración o motivación inspiracional que el director presenta cuando entusiasmo y crea expectativas en los profesores involucrados y comprometidos con el éxito de la institución educativa (Bass & Avolio 1994); a esta dimensión pertenecen las categorías LT16 y LT17.

La dimensión 3: une 2 componentes, la estimulación intelectual, que siguiendo a Bass y Avolio (1994) sería definida como la motivación que el director o directora provoca en los profesores para que sean innovadores y creativos, sin enjuiciar ni criticar. Junto con esta dimensión está la consideración individualizada, que para los mismos autores, estaría definida como la relación personalizada que el director o directora debe tener con los profesores, haciendo que se sientan valorados. La unión de estas dos dimensiones, como ya se indicó anteriormente, las realizó Thieme (2005) en el instrumento que se usa para esta investigación. A esta dimensión pertenecen las categorías LT18 y LT23.

Tabla 7.21: Concurrencias o relaciones encontradas por cada categoría de LT con los grupos PM

Categ LT	GRUP1	GRUP2	GRUP3	GRUP4	GRUP5	GRUP6	TOTAL
LT11	0	0	0	0	0	0	0
LT12	1	0	0	0	1	2	4
LT13	0	0	2	0	4	2	8
LT14	7	0	4	3	4	8	26
LT15	3	1	2	2	4	12	24
LT16	16	0	5	2	10	5	38
LT17	16	1	5	3	10	23	58
LT18	10	3	2	3	5	12	35
LT19	6	0	1	1	4	5	17
LT20	0	0	1	2	1	2	6
LT21	6	0	4	2	1	9	22
LT22	3	0	1	1	2	3	10
LT23	10	1	19	3	6	20	59

Fuente: Elaboración propia.

En ese mismo sentido están las relaciones de las categorías del liderazgo transformacional con los grupos de categorías emergentes como se observa en la Tabla 7.21. En esta tabla se confirma que las categorías de LT que presentan mayor frecuencia de relaciones con los grupos de PM son: LT23 y LT17 y las categorías LT16 y LT18; tal como se detalló anteriormente, lo que muestra la tendencia del director/ra a centrarse en la interrelaciones con los agentes educativos para tener un mejor clima institucional.

En la Tabla 7.22, en síntesis se observa que los grupos 6 y 1 son los que alcanzan las mayores frecuencias, lo que permite destacar que el liderazgo transformacional es percibido en los establecimientos en procesos de mejora, centrado en el desarrollo de la relación líder-seguidor, la motivación de los otros agentes en torno a una visión común; no así en el currículo y la interacción (Marks y Printy 2003). Estos resultados nuevamente serían consistentes y estarían dando sustento a la confirmación de los antecedentes teóricos y empíricos del Liderazgo transformacional. No está demás advertir que la diferencia entre los totales de la Tabla 7.19 y Tabla 7.22 no son los mismos porque se observa una superposición del número de concurrencia o relaciones, así dentro del mismo estilo de liderazgo transformacional se encuentra que una misma categoría a priori se relaciona con distintas categorías emergentes y/o viceversa.

Tabla 7.22: Relaciones de las categorías de LT con los grupos de PM

Grupos de categorías emergentes con respecto a los establecimientos en procesos de mejora (PM).	Nº de Relaciones con LT
Grup 1: Comunicación y gestión de las metas y objetivos.	78
Grup 2: Prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje.	6
Grup3: Fomento del desarrollo profesional docente.	46
Grup 4: Monitoreo y evaluación de desempeño docente.	22
Grup 5: Agentes comprometidos con el cambio y trabajo conjunto.	52
Grup6: Consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes.	103
Total de las relaciones	307

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados que reportan la suma de las concurrencias o relaciones que muestran cada categoría a priori del liderazgo instruccional con cada una de las 51 categorías emergentes encontradas con respecto a los establecimientos en procesos de mejora (PM).

En las relaciones o concurrencias que presenta la Tabla 7.23, se observa que el total de 546 relaciones que tiene el LI de los directores en la implementación de los procesos de mejora educativa; constituye el 53% del total de las 1027 relaciones de LT y LI. Este dato, más adelante se usará como indicador para comparar con los resultados obtenidos en LI.

En la misma tabla resalta la categoría LI2: Las metas sirven para alinear el currículo, esta categoría muestra un subtotal de 128 relaciones con las 51 categorías emergentes PM, lo que la ubica en el primer lugar de las categorías que tienen mayor cantidad de relaciones

En segundo lugar, con 103 relaciones, está la categoría LI1: Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales.

En la misma Tabla 7.23, en tercer lugar, con 78 relaciones, está la categoría LI3: Las metas sirven para adquirir materiales. La categoría que menos relaciones presenta es la categoría LI6: Director visible en la escuela; al relacionarse solo 6 veces con las categorías de PM. Estos datos permiten confirmar los antecedentes teórico-empíricos que indican que el liderazgo instruccional, especialmente, en su primera dimensión muestra comportamientos centrados en el logro y comunicación de las metas u objetivos.

Tabla 7.23: Concurrencias o relaciones encontradas por cada categoría de LI con las categorías PM.

Categorías del Liderazgo Instruccional	Nº de Relaciones con PM
LI1- Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales.	103
LI2- Las metas sirven para alinear el currículo.	128
LI3- Las metas sirven para adquirir materiales.	78
LI4- Las metas sirven para proveer objetivos de progreso.	18
LI5- Función del liderazgo del director centrado en el currículo académico.	24
LI6- Director visible en la escuela.	6
LI7- El director visita salas de clase.	43
LI8- El director da feedback a profesores, estudiantes y la comunidad sobre el progreso de los estudiantes.	41
LI9- El director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela.	65
LI10-El director Incentiva a los docentes para que aprenden más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes.	40
Total	546

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7.24, se aprecia con mayor detalle que de las 128 relaciones que presenta LI2: Las metas sirven para alinear el currículo; la mayor cantidad de relaciones es con la categoría PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes. Esta tabla presenta 23 relaciones entre estas dos categorías.

Tabla 7.24: Concurrencias o relaciones específicas de LI con categorías PM

	PM1	PM2	PM5	PM19	PM20	PM25	PM37	PM38	PM39	PM44
L11	2	0	8	20	2	0	2	7	1	0
L12	11	0	23	1	8	0	3	4	7	1
L13	0	0	6	0	10	0	8	2	0	9
L14	0	0	1	0	0	0	4	1	1	0
L15	1	0	3	0	1	0	1	1	2	0
L16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L17	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1
L18	0	0	6	0	2	0	2	1	3	0
L19	1	1	8	0	1	0	1	2	7	0
L110	1	0	1	0	0	0	4	3	2	1
Total	16	1	56	21	24	0	27	21	24	12

Fuente: Elaboración propia.

De las 103 relaciones que presenta la Tabla 7.22 para la categoría LI1: Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales, el análisis detallado de la tabla N°23 muestra 20 relaciones de LI3 con la categoría PM19-El establecimiento cuenta con un proyecto educativo y/o pedagógico, constituyéndose en la mayor relación encontrada entre estas dos categorías.

De las 81 relaciones que presenta la Tabla 7.23 para la categoría LI3: Las metas sirven para adquirir materiales, el análisis detallado de esta misma tabla, muestra 10 relaciones de LI3 con la categoría PM20: Uso adecuado y pertinente de los recursos, constituyéndose en la mayor relación encontrada entre estas dos categorías.

No se encontraron relaciones entre las categorías de LI y la categoría PM25: Cuentan con Consejos de Evaluación, a pesar que ambas categorías también están centradas en el cumplimiento de las metas.

En lo que respecta a las relaciones que parten inversamente desde las categorías PM con LI, la mayor cantidad de relaciones la presenta la categoría PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes. Esta muestra 56 relaciones.

En la Tabla 7.24 se aprecia que de las 56 relaciones que tiene PM5 con las categorías de LI, 23 relaciones son con LI2; esta es la mayor relación encontrada entre estas dos categorías.

En segundo lugar, está la categoría PM37: Desarrollan estrategias de evaluación para el aprendizaje; con 27 relaciones. En tercer lugar, están las categorías PM39: Profesores

bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes y PM20: Uso adecuado y pertinente de los recursos; las que coinciden al mostrar individualmente, 24 relaciones con LI.

En cuarto lugar, se encuentran las categorías PM16-Desarrollo de evaluaciones internas y externas del rendimiento escolar; y la categoría PM19-El establecimiento cuenta con un proyecto pedagógico; y PM38-Los profesores y directivos expresan las altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos. Cada una presenta 21 relaciones con LT, la frecuencia más alta que presentan es de 20 relaciones, así PM19 con LI1: Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales, es decir casi el 100% de las relaciones de PM19 son con LI1. En el caso de la categoría PM38, también su mayor relación (7) es con LI1. Ello permite inferir que el liderazgo instruccional muestra categorías que operan coincidentemente en el cumplimiento o logro de las metas.

En general, una vez más, se observa que las categorías del liderazgo instruccional que presentan mayor frecuencia de relaciones con las categorías emergentes, están centradas en las metas, lo que estaría confirmando, una vez más, los antecedentes teóricos y empíricos del liderazgo instruccional. Es por ello que estas categorías estarían formando parte de las dimensiones 1 y 3 de LI:

Dimensión 1: referida al desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización del liderazgo instruccional, incluye el trabajo con el personal para asegurar que toda la comunidad escolar conozca claramente las metas que están relacionadas principalmente con el progreso académico de los estudiantes (Hallinger, 2003); a esta dimensión pertenecen las categorías LI1, LI2 y LT3.

Dimensión 3 del liderazgo instruccional, referida al desarrollo profesional en la organización, que siguiendo a Hallinger (2003) sería definida como la promoción de un clima escolar positivo para el aprendizaje, que el director o directora provoca para asegurar la excelencia en los profesores y alumnos; a esta dimensión pertenecen la categoría LI9.

En ese mismo sentido están las relaciones de las categorías del liderazgo instruccional con los grupos de categorías emergentes como se observa en la Tabla 7.25. En esta se confirma que las categorías de LI que presentan mayor ocurrencia de relaciones con los grupos de PM son: LI1, LI2 y LI3 y la categoría LI9; tal como se detalló anteriormente lo

que muestra la tendencia del director/ra a centrarse en las tareas a cumplir para lograr las metas pedagógicas.

Por lo anterior se infiere que la dimensión 2 del liderazgo instruccional que indica comportamientos relacionados con el monitoreo y feedback de los procesos de enseñanza y aprendizaje son menos percibidos por los informantes.

Tabla 7.25: Relaciones encontradas por cada categoría de LI con los grupos PM

Categ	GRUP1	GRUP2	GRUP3	GRUP4	GRUP5	GRUP6	TOTAL
L11	49	4	5	5	3	13	79
L12	23	5	12	4	2	21	67
L13	11	9	20	8	1	9	58
L14	1	4	0	2	0	1	8
L15	7	1	2	0	1	6	17
L16	3	0	0	1	0	0	4
L17	5	2	11	10	5	1	34
L18	8	2	2	0	0	6	18
L19	10	2	5	5	6	11	39
L110	10	4	4	5	0	6	29

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7.26, los grupos 1 y 6 son los que alcanzan las mayores frecuencias, lo que ratifica que el liderazgo instruccional opera en los establecimientos en procesos de mejora, centrandose su atención principalmente en la enseñanza del profesor y especialmente en el aprendizaje de los estudiantes, el currículo y la instrucción (Marks y Printy 2003); lo que nuevamente estaría dando consistencia a la confirmación de los antecedentes teóricos y empíricos del Liderazgo instruccional.

Tabla N° 7.26: Relaciones de las categorías de LI con los grupos de PM

Grupos de categorías emergentes con respecto a los establecimientos en procesos de mejora (PM)	N° de Relaciones con LI
Grup 1: Comunicación y gestión de las metas y objetivos.	127
Grup 2: Practicas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje.	33
Grup 3: Fomento del desarrollo profesional docente.	61
Grup 4: Monitoreo y evaluación de desempeño docente.	40
Grup 5: Agentes comprometidos con el cambio y trabajo conjunto.	18
Grup 6: Consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes.	74
Total de las relaciones	353

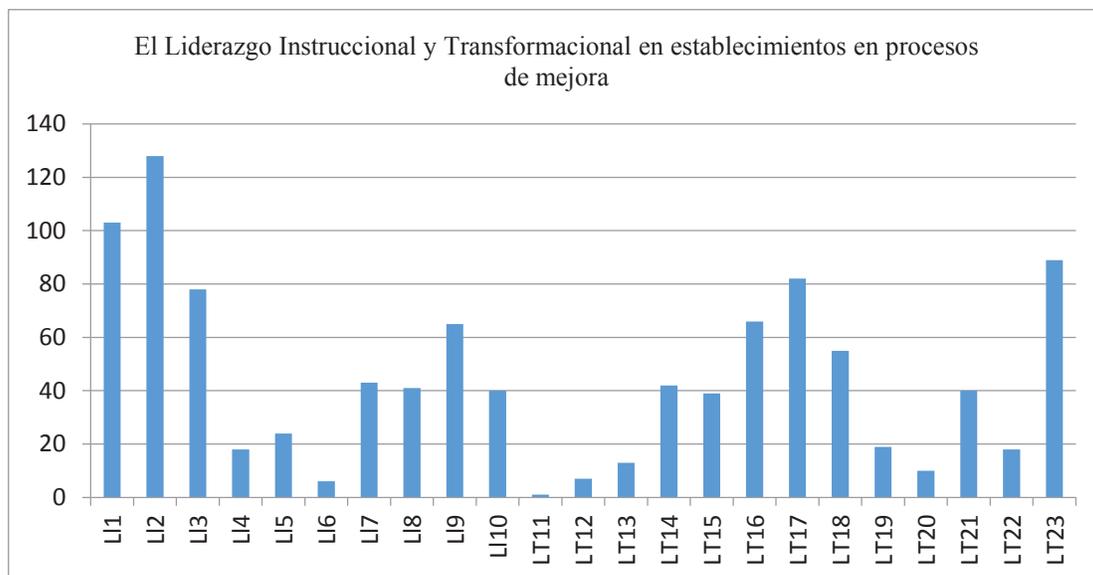
Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de ofrecer un panorama de las concurrencias o relaciones entre las categorías del liderazgo instruccional y del liderazgo transformacional con las categorías emergentes, que permita acercarse a una comparación; se presenta el siguiente gráfico. Nuevamente no está demás advertir que la diferencia entre los totales de la tabla N° 23 y tabla N° 26 no son los mismos porque se observa una superposición del número de concurrencia o relaciones, así dentro del mismo estilo de liderazgo instruccional se encuentra que una misma categoría a priori se relaciona con distintas categorías emergentes y/o viceversa.

El Gráfico 7.1, permite hacer una síntesis, para apreciar el total de frecuencias que presenta cada una de las categorías, tanto de LI como de LT con cada una de las 51 categorías emergentes (PM). Al comparar los resultados reportados, se aprecia que las categorías del LI presentan mayor cantidad de relaciones (546) y las categorías de LT (481), la diferencia es de 7%.

Este gráfico permite visualizar de manera específica las frecuencias de las concurrencias encontradas con la ayuda del programa Atlas t, en el siguiente orden: en primer lugar está la categoría del liderazgo instruccional: LI2: Las metas sirven para alinear el currículo; muestra 128 relaciones y que en general, es la categoría con la mayor cantidad de relaciones, entre las categorías de LI y LT. Específicamente esta misma categoría LI2 presenta 23 relaciones con la categoría PM5, esta a su vez es la que también presenta la mayor cantidad de relaciones con las categorías de LI y LT.

Gráfico N° 7.1: Frecuencia de relaciones que presentan las categorías de LI y LT con las 51 categorías PM



Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, está la categoría del liderazgo instruccional: LI1: Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales; con 103 relaciones con las categorías emergentes PM.

En tercer lugar, está la categoría del liderazgo transformacional: LT23: El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos; la que se relaciona 89 veces con las categorías emergentes PM.

En cuarto lugar, y muy cercana a LT23, se encuentra la categoría del liderazgo transformacional: LT17: El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro; que presenta 82 relaciones con las categorías emergentes PM.

En penúltimo lugar se encuentra la categoría del liderazgo instruccional: LI6: Director visible en la escuela; con un total de 6 relaciones con las categorías PM. Se observa que esta frecuencia es muy semejante a la que presenta la categoría del liderazgo transformacional: LT12: El director es modelo de confianza. Esta categoría presenta 7

relaciones con PM; es decir solo hay la diferencia de 1 relación, entre las dos categorías de los dos liderazgos LI y LT.

La categoría que presenta la menor cantidad de frecuencias en las relaciones con PM es la categoría del liderazgo transformacional: LT11: El director es visto con respeto. Esta categoría solo presenta una relación con PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo la categoría PM5, presenta otras 21 relaciones con las categorías de LT y 56 con las categorías de LI.

En lo que respecta a las relaciones desde las categorías PM, que se presentan en la Tabla 7.19 con LT y Tabla 7.23 con LI; la mayor cantidad de relaciones la presenta PM5: Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes. Resalta la mayor relación (56), con las categorías de LI y específicamente presenta 23 relaciones con la categoría LI2, lo que confirma que es la mayor de las relaciones entre dos categorías, como ya se mencionó. Esta misma categoría PM5: muestra 22 relaciones con LT, es decir, aproximadamente 39% menos de las 56 relaciones que presenta con LI.

La categoría PM39: Profesores bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes; muestra 24 relaciones con LI, es decir, aproximadamente 40% menos de las 42 relaciones que presenta LT con la misma categoría emergente (Tabla 7.20).

En síntesis, las categorías PM1, PM14, PM15, PM20, PM26, PM36, PM37 y PM44; referidas a las acciones y actividades centradas en el aprendizaje, cobertura curricular, monitoreo, etc., para desarrollar las metas programadas; presentan relaciones con las categorías de LI que son mayores, en algunos casos hasta el 100% de las relaciones que presentan con LT.

En sentido contrario, las categorías PM22, PM29, PM40, PM46, PM47, PM48, PM49; referidas a las acciones y actividades centradas en el compromiso, la participación, la interacción, la aceptación de las opiniones y la disposición para el cambio; presentan relaciones con las categorías de LT que son mayores, en algunos casos, hasta el 100% de las relaciones que presentan con LI.

Todas las categorías a priori de LI presentan alguna concurrencia con las categorías emergentes PM, no así las categorías a priori de LT. Tal es el caso de las categorías PM19 que presenta 21 relaciones con LI y PM21 que muestra 16 relaciones con LI, las mismas que no presentan relación con las categorías a priori de LT.

Cabe resaltar las coincidencias acerca de las percepciones sobre la gestión de los directivos con tendencia hacia el liderazgo de LT y/o LI; así la categoría PM25-Cuentan con Consejos de Evaluación interna de la acción educativa; no se relaciona con ninguna de las categorías de LI ni de LT. Ello permite inferir que algunas percepciones de los directores con liderazgo instruccional y/o transformacional tienen algunas coincidencias. Algo semejante sucede con las categorías PM11-Planificación de las acciones a desarrollar, PM12-Promueven en los estudiantes y profesores el desarrollo de la investigación científica y PM13- Desarrollo de acciones para la evaluación del desempeño docente, las que presentan semejante número de frecuencias tanto con las categorías de LT como LI.

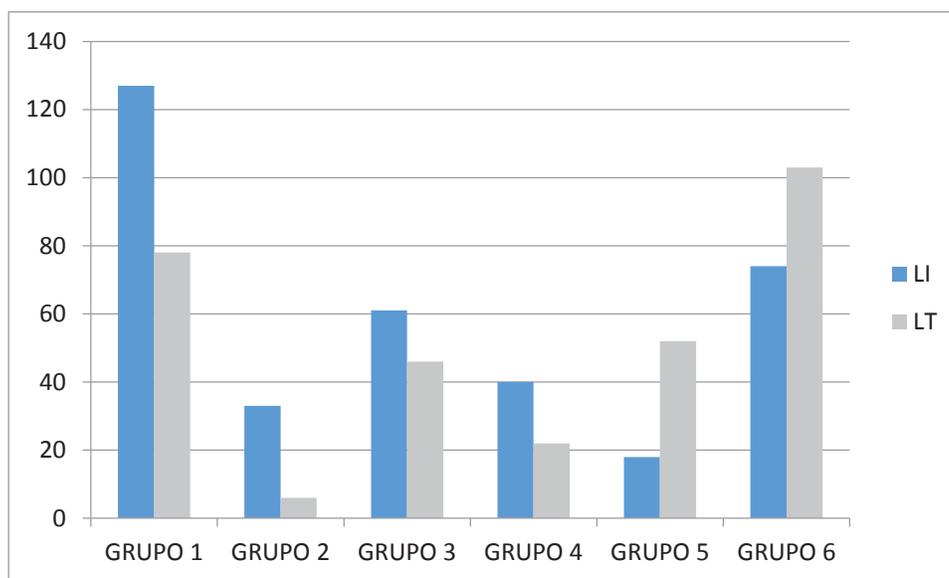
A continuación se sigue con el análisis de ambas categorías de LT y LI, pero esta vez con los 6 grupos de mejora o metacategorías formados por las 51 categorías emergentes PM.

En el Gráfico 7.2, se confirma el análisis anterior, en relación a que el liderazgo instruccional es percibido principalmente con comportamientos relacionados con las categorías del grupo 1: Comunicación y gestión de las metas y objetivos y en segundo lugar, con las categorías relacionadas con el grupo 6: Consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes.

En el grupo 3: Fomento del desarrollo profesional docente y grupo 4: monitoreo y evaluación de desempeño docente, no se observan muchas diferencias en relación a las preferencias del liderazgo instruccional y/o transformacional en los establecimientos en procesos de mejora.

Sin embargo, se aprecia que en el grupo 2: prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje, las percepciones recogidas, permiten inferir que es el liderazgo instruccional el que tendría preferencia para operar con estas categorías. En el mismo sentido se aprecia que en el grupo 5: agentes comprometidos con el cambio y trabajo conjunto, las percepciones recogidas permiten inferir que es el liderazgo transformacional el que tendría preferencia para operar con estas categorías.

Gráfico 7.2: Frecuencia de relaciones que presentan las categorías de LI y LT con los grupos de las 51 categorías PM



Fuente: Elaboración propia.

Luego una vez más, los resultados, confirman los antecedentes teóricos y empíricos, antes mencionados.

En suma, se ha presentado el análisis de cada uno de los focos de mejora y un análisis comparado de los resultados obtenidos al describir las concurrencias o relaciones existentes entre el estilo de liderazgo transformacional versus las concurrencias o relaciones existentes del liderazgo instruccional con las categorías emergentes, sin embargo, se encontraron similares conclusiones que lleva a interpretar que en ambos enfoques, los directivos y profesores interactúan entre ellos y operan de manera más cercana a los estudiantes, con el fin de satisfacer los intereses y/o necesidades que puedan surgir en los alumnos en torno a su vida y además mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo tanto, los resultados descriptivos de ambos análisis muestran estas dos tendencias predecibles y coincidentes con los antecedentes teóricos y empíricos. Que hacen notar hallazgos de algunos aspectos transformacionales de liderazgo en el liderazgo instruccional y viceversa (Hallinger, 2003 y Shatzer, 2009).

7.2. ¿Cuál es el estilo de liderazgo escolar que predomina en los directores de establecimientos que realizan procesos de mejora educativa, según las percepciones de los profesores?

Para responder a esta pregunta, se analizaron los datos recogidos en cada uno de los 12 casos desde una metodología mixta, por lo que los resultados encontrados se presentarán en dos momentos. En el primer momento se muestran los resultados obtenidos desde la metodología cualitativa, que luego se integraron a través de la triangulación de los datos en el tiempo. En el segundo momento, se exponen los hallazgos obtenidos desde un análisis cuantitativo, los que también hicieron posible la integración de los resultados, a través de la triangulación metodológica y de datos.

Sin embargo, si bien es cierto los antecedentes teórico-empíricos indican que LT se desarrolla en reformas y reestructuraciones, en este estudio, en el contexto del movimiento estudiantil del 2011 y bajo una mirada cualitativa se percibió que en los resultados del año 2012 solo en 2 de los 12 establecimientos cambiaron de liderazgo instruccional a liderazgo transformacional, sin embargo en el análisis cuantitativo primó un aperccepción de liderazgo instruccional en este mismo año. Es por ello, que las nociones estáticas respecto “el liderazgo” son cuestionadas con esta evidencia que muestra variabilidad y cambio entre las percepciones en un mismo periodo de tiempo.

7.2.1. Análisis descriptivo cualitativo: análisis de contenido de las entrevistas grupales

Para este análisis cualitativo de los contenidos de las entrevistas grupales fue necesario adaptar la propuesta de Miles y Huberman (1994): “*reducción de los datos*” de la información obtenida con la guía de la entrevista grupal. Para ello, como se ha mencionado en un capítulo anterior, se utilizó la pauta de análisis de contenido y el software Atlas-ti. Todo ello hizo posible comprender e interpretar desde las percepciones de los miembros del equipo de tarea, vertidas en los textos transcritos de cada una de las 36 entrevistas grupales, si el tipo de liderazgo escolar que desarrolla el directivo en los establecimientos educacionales es de estilo instruccional y/o transformacional.

Es así que la pauta o ficha de análisis de contenido permitió examinar la información a través de una lógica deductiva las unidades de datos e identificar en ellas componentes temáticos que denotaron percepciones que indicaron la presencia de una u otra categoría del liderazgo instruccional y/o transformacional en la gestión del directivo. Con el apoyo del software Atlas-ti, se obtuvo el número de ocurrencias encontradas en los relatos de las entrevistas grupales, por cada categoría de cada uno de estos estilos de liderazgo, para luego calcular la frecuencia de las mismas. La suma de los valores de la frecuencia, encontrada en cada estilo de liderazgo, fueron comparadas para finalmente determinar la tendencia o la predominancia de uno de los estilos de liderazgo, tal como se observa en la Ilustración 7.1, que más adelante se muestra.

Como los hallazgos del análisis de contenido realizado a las entrevistas grupales tuvieron lugar en los años 2010, 2011 y 2012; en primer lugar se presenta el:

- Análisis de contenido de las entrevistas grupales del año 2010

Desde las percepciones del equipo escolar, en el año 2010 se podría deducir que el liderazgo directivos presentó mayor inclinación hacia el estilo instruccional (LI), puesto que, de los 12 casos, son 7 los casos que presentan las frecuencias relativamente más altas en este estilo; sin embargo la primacía de las categorías del estilo de liderazgo instruccional (LI) sobre las categorías del liderazgo transformacional (LT) no muestran diferencias relevantes.

Estos hallazgos se sustentan con los resultados del caso 2, donde se encontró que la diferencia entre los totales obtenidos por LI y LT es mínima, esto se sustenta con los relatos de los informantes que permiten percibir comportamientos característicos tanto del estilo de liderazgo instruccional como la presencia de comportamientos característicos del estilo de liderazgo transformacional.

Así, en uno de los relatos que se seleccionaron por presentar mayor cantidad de repeticiones en el caso 2 y durante el año 2010, se percibe la importancia que para la directora tiene “*que todos los alumnos aprendan o que la mayoría aprenda*”, esto es considerado como un “*objetivo general*” o meta compartida al interior del establecimiento educacional. Estas expresiones indican características propias de una directora que

desarrolla las dimensiones del estilo de liderazgo instruccional y, que de manera específica, permiten identificar en el siguiente relato, la presencia de la dimensión de desarrollo profesional en la organización a través de la categoría LI 9: el director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela (Volante 2010):

Los profesores por su puesto sepan que en tal curso tienen que implementar cierta metodología que va a ser distinta a la de otro curso. Para lograr un objetivo, que es un objetivo general en definitiva, que es el hecho de que todos los alumnos aprendan o que la mayoría aprenda (Entrevista grupal P 2: 2 – Caso 2- 2010.rtf - 2:143).

En el siguiente relato se percibe que se trata de una directora interesada en mejorar el clima institucional “*y la convivencia al interior del colegio*”, a través de la disciplina, estas expresiones indican que las percepciones sobre la directora del caso 2 también revelan presencia del liderazgo transformacional, puesto que este estilo también se caracteriza por exaltar el espíritu de equipo (LT 16), al expresarse en plural: “*que cada vez vamos mejorando el ambiente y la convivencia al interior del colegio*” y por crear en los otros agentes educativos, una efectiva visión del futuro tal como señala la categoría LT 17: el director, como los otros agentes educativos, demuestra entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro, ambas categorías pertenecen a la dimensión motivación por inspiración (Thieme, 2005).

¿En la disciplina? El único proceso de la evaluación de la disciplina, es que yo siento que hay menos problemas disciplinarios. Es una forma de evaluar, de 40 vamos en 30, de 30 vamos en 20, de 20 vamos en 10. Es un indicador, es decir, que cada vez vamos mejorando el ambiente y la convivencia al interior del colegio (Entrevista grupal P 2: 2, Caso 2-2010.rtf - 2:112).

En síntesis, el análisis descriptivo cualitativo del contenido del caso 2 en el año 2010, revela que si bien es cierto que el cálculo de la frecuencia le da cierta predominancia al liderazgo instruccional, la diferencia que presenta en relación al liderazgo transformacional no es relevante; y así lo confirman los análisis y los textos presentados.

En los resultados del caso 5 se percibe que la tendencia de las frecuencias hacia los dos estilos de liderazgo es casi similar. Al profundizar en este caso, se percibe que la directora estimula el aprendizaje de los estudiantes a través de las “*guías*”, lo que indica que considera que es un recurso que les ayuda a que “*recuerdan más*” y así el aprendizaje “*se les hace más entretenido, más fácil...*”. Esto está acorde con las expectativas de “*los alumnos ahora*”. El privilegiar el aprendizaje en los establecimientos educacionales es una

de las características de un estilo de liderazgo instruccional, que se sustenta en el siguiente relato:

Entonces es como más... llevar el aprendizaje a la experiencia y a partir de la experiencia ellas sacan las conclusiones, y a partir de eso como que “ya ahora hagamos la guía” por ejemplo. Entonces recuerdan más las... porque en geometría también tiene harta fórmula, entonces el tener una forma de recordar mucho mejor y que a ellas se les hace más entretenido, más fácil... Además que los alumnos ahora cualquier cosa que se les pase de repente se les hace más fome, para ellos es todo más rápido que cuando uno estaba en el colegio, que te pasen la guía “ah qué fome” (Entrevista grupal P 5: 5 Caso 5-2010.rtf - 5:50).

De este relato se desprende que los componentes temáticos de estas percepciones indican la presencia de la categoría de liderazgo instruccional LI 9: el director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela, que a su vez forma parte de la dimensión desarrollo profesional en la organización (Volante, 2010).

En el mismo caso 5 se encuentran percepciones que identifican la directora con el liderazgo transformacional, más aún cuando relatan comportamientos que muestran a una coordinadora que observa las clases con “*la mirada horizontal*”, llegando a ser percibida por los alumnos como “*una figura más cercana de dirección, de liderazgo*”, que se preocupa por las calificaciones o notas. Esta presencia tan “*cercana a los alumnos es fundamental*”; le permite a la directora interactuar de forma personalizada con los profesores y alumnos y estimular directamente el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es interesante resaltar la opinión de este profesor:

El cambiar la mirada vertical, que teníamos por cada ramo un departamento que coordinaba todo desde séptimo hasta cuarto medio. Ahora la mirada horizontal, por ejemplo, ha permitido, tengo la sensación como profesor, de que los alumnos tienen una figura más cercana de dirección, de liderazgo, que en este caso es la Mónica. Los alumnos saben que ella es la coordinadora y que en el fondo ya no está la figura del director académico como arriba en dirección, y que no lo ven nunca, no hay mayor cercanía. A mí me parece que la figura del coordinador cercano a los alumnos es súper vital. Ven que va a observar clases, que está preocupada del tema de las notas. O sea, creo que la presencia de esa figura muy cercana a los alumnos es fundamental. Se nota la intención de querer mejorar rendimiento y todo eso, entonces lo he encontrado súper positivo (Entrevista grupal P 5: 5 Caso 5-2010.rtf - 5:57).

En este relato destacan las percepciones de comportamientos del liderazgo transformacional que se identifican con la categoría LT 23: el director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos, que está

incluida en la dimensión estimulación intelectual y consideración individualizada (Thieme, 2005).

En síntesis, el caso 5 presenta percepciones que pueden ser interpretadas como comportamientos característicos tanto del desarrollo de un estilo de liderazgo instruccional como también del liderazgo transformacional, entonces el análisis descriptivo cualitativo del contenido confirma que la tendencia hacia los dos estilos de liderazgo es casi similar (véase Anexo 5, Tabla A5.1).

En el caso 12 se percibe cierta predominancia del liderazgo transformacional y para ejemplificar este resultado se ha seleccionado el siguiente relato, que está referido a que el director promueve que los profesores acuerden y tomen decisiones en equipo, es decir, que desarrollen un “*trabajo colaborativo*”:

Yo diría que el trabajo colaborativo de las profesoras fue un elemento que también fue afianzándose, fue creciendo. De esta manera en muchas ocasiones una docente aprendió de los dos cursos, siendo que al comienzo esta situación generaba resistencia, en función que los alumnos tampoco querían verdad, ser atendidos por uno u otro profesor (Entrevista grupal P12: 12 Caso 12-2010 .rtf - 12:112).

El “*trabajo colaborativo*” es considerado como un comportamiento de la motivación inspiracional, que es una dimensión que caracteriza al director que desarrolla el liderazgo transformacional y que se especifica en la categoría LT 16: el director exalta el espíritu de equipo (Thieme, 2005).

Finalmente, cabe hacer notar que el análisis descriptivo cualitativo de las percepciones vertidas en las entrevistas grupales del año 2010, hacen posible interpretar que la mayor tendencia fue alcanzada por las categorías del liderazgo instruccional (LI), que corresponde específicamente al caso 8 con 53 frecuencias. Sin embargo, se encuentra que esta tendencia es menor que la que presenta el liderazgo transformacional (LT), en el mismo año, tanto en el caso 12 con 57 frecuencias, como en el caso 11 con 58 frecuencias (véase Anexo 5, Tabla A5.1). Lo que vuelve a hacer posible destacar que las diferencias de los resultados sobre la predominancia del liderazgo instruccional no son relevantes, y más bien lo que sí se muestra es la presencia de ambos estilos en forma bastante marcada.

- Análisis de contenido de las entrevistas grupales del año 2011

En el año 2011 las percepciones indican que el estilo de liderazgo que presentó mayor preferencia por los directivos fue nuevamente el liderazgo instruccional (LI); puesto que de los 12 casos, son 8 los que presentan mayor incidencia que sustenta cierta predominancia de las categorías del estilo de liderazgo instruccional (LI) sobre las categorías del liderazgo transformacional (LT). Al comparar estos hallazgos con el año 2010, se observa que el número de casos aumentó de 7 a 8 casos y que en 5 de estos casos se mantuvo este estilo LI. En cuanto al liderazgo transformacional, de los cuatro casos en que se observa su predominio, solo en 2 casos se mantuvo este enfoque desde el 2010.

Sin embargo, se aprecia nuevamente que la mayor tendencia incide en las categorías del liderazgo transformacional (LT), en particular al caso 10 con 86 frecuencias, la que es mayor que el registrado por el caso 2 con 53 frecuencias del liderazgo instruccional (LI), este caso presenta la mayor incidencia en las categorías del estilo LI.

Al profundizar en los resultados del caso 1, se encontró que una de las prácticas que desarrolla la directora es el monitoreo, lo que implica la visita a las aulas, la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se percibe que para esta directora la finalidad del monitoreo es: *“ir también ajustando las formas de los apoderados y nuestras propias prácticas”*. Estas manifestaciones denotan las características de una directora que desarrolla la dimensión de monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza, propio del estilo de liderazgo instruccional, en general, y especialmente de la categoría: LI 8 El director visita salas de clase (Volante, 2010).

En el mismo sentido, Bass y Avolio (1994), en la dimensión consideración individualizada del liderazgo transformacional, el directivo incluye acciones de monitoreo para saber si los profesores necesitan dirección adicional o apoyo para medir su progreso y mejorar su desempeño y de acuerdo a la expresión recogida también se percibe que incluye la participación de los apoderados.

(...) el monitoreo. Para el próximo año tenemos estipulado un monitoreo sobre todo de primero medio, digamos hacia arriba, tres monitoreos pero básicos, o sea fuertes, con lo cual vamos a ir también ajustando las formas de los apoderados y nuestras propias prácticas (Entrevista grupal: P 1: 1 Caso 1- 2011 .rtf - 1:115).

En otro discurso de este mismo caso 1, se percibe que en la misma dirección están las acciones de motivación que realiza la directora con los profesores para despertar en ellos el desarrollo de estrategias, que permitan el conocimiento e investigación sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de una manera más analítica. Por ello, para que los profesores logren conocer más y mejor sobre los aprendizajes de los estudiantes, la directora expresa: “*estamos trabajando en eso sistemáticamente*”, ya que considera que esta es la forma correcta.

Se percibe que estas acciones complementan las prácticas de monitoreo de liderazgo instruccional anteriormente mencionadas; por ello, una vez más los componentes temáticos de los relatos de la directora, llevan a inferir que en el caso 1 se está desarrollando el estilo de liderazgo instruccional con ciertos visos de liderazgo transformacional.

(...) es una tarea, yo creo que estamos trabajando en eso sistemáticamente, y esperamos tener resultados quizá no tan pronto, pero creemos *que vamos en la línea correcta* (Entrevista grupal P 1: 1 Caso 1- 2011.rtf - 1:100).

Estas expresiones de la directora se asocian con la categoría LI 9: el director incentiva a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje, a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes, que está considerada como una de las descripciones del líder que muestra la dimensión de desarrollo profesional en la organización que caracteriza al liderazgo instruccional (Volante, 2010).

En el mismo caso 1, se encuentran algunas percepciones que indican que la directora también está desplegando prácticas del estilo de liderazgo transformacional; puesto que, propiciar en los otros agentes educativos “*un renovado compromiso*”, indica el aceptar comprometerse en trabajar por lograr la visión con nuevas ideas y el desarrollo de conductas que estimulen y alienten la innovación y creatividad al interior del establecimiento educacional, especialmente en situaciones de cambio o implementación de los proceso de mejora, como es la tendencia de muchos países a través de las reformas educativas.

Y yo veo eso en casi todos los departamentos. Sentimos que estamos como empezando, tenemos muchas ganas de hacer las cosas cada vez mejor, es un renovado compromiso en eso (Entrevista grupal P 1: 1 Caso 1- 2011.rtf - 1:121).

Con este relato, la directora denota que desarrolla la dimensión de estimulación intelectual que es descrita a través de la categoría de partida LT 19: el director da la bienvenida a nuevas ideas (Thieme, 2005).

En resumen, se infiere que las iniciativas y acciones de mejora que impulsa la directora en el caso 1 son percibidas como más centradas en acciones del liderazgo instruccional, sin por ello dejar de desarrollar prácticas características del liderazgo transformacional.

En el caso 7 se encontraron percepciones que indican que el desarrollo de prácticas del liderazgo instruccional del director, resolverían el énfasis en el aspecto pedagógico, especialmente en el currículo. Por ello, se infiere que para los informantes la gestión del programa instruccional centrado en el currículo de la escuela, no solo implica la utilización de una base de conocimientos (Glickman, et al., 2001), sino también la elaboración de materiales: *“especialmente este año, dirección se preocupó de dar guías a los niños de todos los contenidos del año”*, de tal manera que la percepción de mejora se traduce en el siguiente relato:

(...) este año, especialmente este año, dirección se preocupó de dar guías a los niños de todos los contenidos del año, de matemática y lenguaje, eh, un cuadernillo de ejercitación PSU, entonces fue un buen comienzo también que nos ha ayudado mucho a ejercitar y a subir el nivel de dificultad también (Entrevista grupal P7: 7 Caso 7-2011.rtf - 7:82).

De este modo, las expresiones evidencian presencia de la categoría LI 5: la función del liderazgo del director centrada en el currículo académico, que es considerada parte de la dimensión de monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza y, por consiguiente, como una de las características importantes del liderazgo instruccional (Volante, 2010).

Las percepciones del caso 9 (véase Anexo 5, Tabla A5.2), muestran que a pesar que en el total de la Tabla 7.30, en el año 2011, se presenta la tendencia o predominancia del estilo de liderazgo instruccional, la directora de este establecimiento educacional, fomenta espacios de reflexión y de cuestionamiento, utilizando en mayor medida conductas que estimulen y alienten la innovación haciendo que cada agente educativo, en especial cada estudiante, se sienta valorado y acompañado en el desarrollo de sus expectativas, tal como relata la directora a continuación:

Yo trabajo mucho con ellas el proyecto de vida, qué quiero hacer yo, no importa lo que quiera hacer pero prepárese para hacerlo. Entonces ¿es coherente sacarme un 3 en biología si quiero ser enfermera? (Entrevista grupal P 9: 9 Caso 9-2011.rtf - 9:76).

Es así que el contenido de esta expresión indica la presencia de la categoría LT 18: el director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos. Esta categoría pone énfasis en la dimensión de estimulación intelectual y consideración individualizada que caracteriza al liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

En este mismo caso, y el marco de la misma dimensión del estilo de liderazgo transformacional, se percibe la importancia de la creación de otros espacios donde las estudiantes: *“puedan olvidarse de los problemas que ellas tienen”* para sentirse mejor y con mayor disposición para la realización de actividades dentro del establecimiento, lo que se complementa con la estimulación de la directora para que desarrollen acciones *“a través de la expresión las diferentes actividades, no necesariamente cognitivas sino que de expresión lúdica”*; estos son indicadores que las estudiantes también pueden participar en la implementación de la mejora de los procesos de aprendizaje al interior del establecimiento educacional. Por ello la directora expresa:

(...) las niñas necesitan un espacio donde ellas puedan olvidarse de los problemas que ellas tienen. Este es su espacio, el colegio este es su espacio, donde ellas botan energía negativa que traen desde su hogar, y puedan ellas incentivarse y mejorar a través de la expresión las diferentes actividades, no necesariamente cognitivas sino que de expresión lúdica (...) (Entrevista grupal P 9: 9 Caso 9-2011.rtf - 9:70).

Con esta expresión se puede confirmar que la directora del caso 9 es percibida con cierto énfasis en el estilo de liderazgo transformacional, más aún cuando describen que además de considerar la creatividad de los otros agentes educativos, ella tiene en cuenta las necesidades y capacidades de las estudiantes tal como se señala en este último relato.

Todo ello lleva a inferir consistencia en relación con la categoría LT 21: el director pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo, que es parte del liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

En síntesis, los hallazgos resultados del análisis de contenido que se realizó a las entrevistas grupales del año 2011 indican que sigue predominando el estilo de liderazgo

instruccional sobre el liderazgo transformacional pero que las diferencias entre estos estilos no son relevantes en cada uno de los 12 casos ni en general.

- Análisis de contenido de las entrevistas grupales del año 2012

En el año 2012, de acuerdo con las percepciones del equipo escolar, el estilo de liderazgo predominante en el directivo es el liderazgo transformacional (LT), puesto que de los 12 casos, son 8 los establecimientos educacionales que presentan cierto predominio de las categorías del estilo de liderazgo transformacional (LT) sobre las categorías del estilo de liderazgo instruccional (LI) (véase Anexo 5, Tabla A5.3).

A pesar que se percibe que la mayor incidencia de las preferencias es hacia las categorías de LT; sin embargo el caso 2 junto con los casos 3 y 5 son los que mantienen la inclinación o predominancia hacia LI desde el año 2010.

Los siguientes relatos buscan dar consistencia a los resultados; por ello, al analizarlos se encontró que al igual que en los anteriores años, la predominancia del estilo transformacional sobre el liderazgo instruccional no es relevante; así en el caso 1 las percepciones describen el desarrollo de relaciones individuales y de apoyo colaborativo entre los profesores para promover el desarrollo profesional y nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de trabajo compartido, es decir de un trabajo: “*de pares docentes*”, de modo que el desarrollo de estas relaciones de coaching sean asumidas por distintos agentes educativos como estrategias que tienen el propósito de hacer frente a las reformas y nuevos desafíos educacionales, que requieren de una amplia participación, acuerdo y compromiso con la calidad educativa de los distintos actores, característica de la segunda dimensión del liderazgo instruccional, propuesto por Blase y Blase (2000).

Es decir, comenzar desde el apoyo de pares docentes, preparación entre nosotros e ir viendo el desafío, o sea, cómo me proyecto yo desde la básica hasta la media con estas prácticas y que son lo mejor, ir sacando entre nosotros lo mejor como docente que enseña matemática. Entonces ese es también un desafío para el 2013 (Entrevista grupal P25:1 Caso 1-2012.rtf - 25:107).

En este relato se percibe la presencia de la categoría LT 16: el director exalta el espíritu de equipo, que forma parte de la dimensión de motivación por inspiración que desarrolla el liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

En el caso 2 también se encuentran percepciones que indican el desarrollo de prácticas que caracterizan el estilo de liderazgo transformacional, como son la creación de los espacios de reflexión en los que los agentes educativos no solo pueden “*analizar la semana que pasó*” sino que también “*puedan plantear sus dificultades o plantear alguna idea*”. Estas acciones llevan a inferir que la directora y profesores toman en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos y, por ende, la dimensión de consideración individualizada del liderazgo transformacional, queda identificada a través de la categoría LT 22: el director escucha efectivamente (Thieme, 2005), tal como se percibe a continuación:

Claro, en las reflexiones pedagógicas, eh, yo creo que de ahí hay que trata de aprovecharlo lo mejor posible para que, en este caso los departamento de lenguaje o de matemáticas o los que sean, para planificar esos proyectos o lo que sea en la semana que viene, analizar la semana que pasó, pero básicamente eso. Nosotros hemos tratado de hacer eso siempre, eh, no siempre se puede como nosotros quisiéramos, pero en lo posible nosotros tratamos de que existan esos tiempos para que eh, para tener esa reunión con los profesores y ellos puedan plantear sus dificultades o plantear alguna idea (Entrevista grupal P26: 2 Caso 2-2012.rtf - 26:159).

Una de las dimensiones que caracteriza al liderazgo instruccional refiere al desarrollo y comunicación de metas escolares, la que se percibe en el *caso 5*, a través de manifestaciones relacionadas con el deseo y la capacidad de hacer el trabajo y mejorar las formas de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje para alcanzar las metas del grupo y de la organización. Entre las acciones que consideran contribuyen en el logro de los objetivos es la elaboración y aplicación de “*pruebas de nivel*”, que de acuerdo a lo manifestado por la directora les permite: “*poder mirar si lo estamos haciendo bien o no lo estamos haciendo bien, si estamos logrando los contenidos mínimos en cada asignatura*”. De estas percepciones se infiere que la directora considera que las pruebas de nivel llevan a hacer el seguimiento sobre el logro de las metas pedagógicas relacionadas con el cumplimiento de los contenidos curriculares, tal como se expresa en el siguiente párrafo:

Estamos haciendo pruebas de nivel. Eso nos da un resultado de poder mirar si lo estamos haciendo bien o no lo estamos haciendo bien, si estamos logrando los contenidos mínimos en cada asignatura (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:125).

El contenido de este párrafo indica una clara asociación con la categoría del liderazgo instruccional LI 2: las metas sirven para alinear el currículo (Volante 2010).

Todo ello con el propósito de implementar los procesos de mejora al interior del establecimiento educacional.

En el mismo caso 5 y con el mismo propósito se perciben expresiones que denotan el desarrollo del estilo de liderazgo transformacional a través de prácticas de diversificación y contextualización de los contenidos curriculares, según el grupo de estudiantes, según el ritmo y estilo de aprendizaje que cada estudiante presente; todo ello en el marco del quehacer educativo; así se percibe en el siguiente relato de la directora:

Lo que pasa es que el Ministerio da en el fondo los contenidos con los objetivos, y la puesta en marcha en la sala de clases es propio de cada profesor, ahí cada uno ve hacia dónde va el énfasis o cuál de acuerdo a su curso, cuáles son sus debilidades, cómo yo tengo que abordar este contenido, o si voy a requerir mucho más tiempo o no; cada profesor se va adecuando a la realidad de cada curso (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:116).

De este discurso se puede deducir que la directora presenta cierto énfasis de liderazgo transformacional, al *“poner en marcha en la sala de clases es propio de cada profesor”* conductas que estimulen y alienten la innovación y creatividad de los profesores de acuerdo con las necesidades y capacidades de aprendizaje de los estudiantes, haciendo que cada individuo se sienta valorado. Esto indica que la dimensión estimulación intelectual y consideración individualizada se pone en evidencia con la categoría LT 18: el director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos (Thieme, 2005).

En este mismo caso 5 también se perciben otras categorías del liderazgo instruccional relacionadas con la visita de los directivos a las salas de clase para observar e ir *“mirando, mirando y detectando situaciones que... que se estén produciendo en la sala de clases y cómo poder revertirla, de cómo poder ir cambiando buscando algún remedio si no está resultando”*, lo que indica que se desarrollan acciones relacionadas con la segunda dimensión del liderazgo instruccional sobre monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza para prevenir y corregir fallas y/o errores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta acción se sustenta en la posición de Hallinger (2003) y Ovando y Ramírez (2007), para quienes estas acciones de evaluación del progreso del estudiante permiten mantener una alta visibilidad y un enfoque práctico sobre su aprendizaje. Esto no es ajeno a comportamientos de Liderazgo Transformacional que

también monitorean para sugerir los obstáculos que puedan tener los profesores de “*poder ir cambiando*” (Leathwood, 1994)

Esa tarea la hacemos nosotros los coordinadores académicos. Esa es nuestra labor, de ir observando, apoyando a los profesores. Bueno, siempre cuatro ojos ven bastante más que dos, y la idea es ir mirando, mirando y detectando situaciones que... que se estén produciendo en la sala de clases y cómo poder revertirla, de cómo poder ir cambiando, buscando algún remedio sino está resultando (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:122).

De este discurso se percibe que los resultados de las visitas son utilizados para mejorar y/o cambiar los programas de enseñanza. Las investigaciones de Robinson et al. (2008), indican que la dimensión del liderazgo instruccional, que mayor influencia tiene en la mejora de los aprendizajes, es la referida al monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que también se operativiza a través de la categoría LI 7: el director visita salas de clase (Volante, 2010).

La categoría antes identificada se complementa con percepciones sobre el desarrollo de acciones que incentivan a la directora a mejorar el desempeño del profesor y así poder satisfacer las expectativas de aprendizaje de los estudiantes: “*estamos todos perfeccionándonos, porque un poco la mirada de colegio va a cómo desarrollar habilidades en los niños*”, lo que indica que la directora estimula a los profesores a desarrollar una educación continua; por ello, manifiesta que:

El colegio está haciendo un... un perfeccionamiento a un gran número de profesores, no es a todos, pero es un número considerable igual... donde estamos todos perfeccionándonos, porque un poco la mirada de colegio va a cómo desarrollar habilidades en los niños. En el fondo si yo desarrollo habilidades, puedo aplicar a todos los aprendizajes a todos los contenidos que yo pueda guiar aprendiendo (Entrevista grupal P29: 5 Caso5-2012.rtf - 29:106).

En este relato, se perciben expresiones que indican relación con la dimensión de desarrollo profesional en la organización del liderazgo instruccional, que esta vez se identifica con la categoría LI 10: el director incentiva a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje, a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes (Volante, 2010).

Se percibe que la directora del caso 5, para satisfacer las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, complementa su accionar con el desarrollo de su capacidad de escucha: “*los cabros nos están pidiendo, y los cabros nos están diciendo*”, que es considerada una

práctica que caracteriza al liderazgo transformacional (Thieme, 2005); así se aprecia en el siguiente discurso de la directora:

Una identificación del grupo de gestores, una identificación. Por eso yo decía, los cabros nos están pidiendo, y los cabros nos están diciendo que nosotros tenemos que preocuparnos de la rigurosidad de los profesores que van a participar dentro de esos cursos, cierto (Entrevista grupal P29: 5 Caso 5-2012.rtf - 29:106).

En este relato, la directora indica que en su gestión incluye el desarrollo de la categoría LT 22: el director escucha efectivamente (Thieme, 2005), que describe la cuarta dimensión: consideración individualizada de Liderazgo Transformacional. Estas percepciones son una muestra de que, a pesar de que en el caso 5 los resultados reportan la tendencia o predominancia del liderazgo instruccional, también se encuentran manifestaciones del liderazgo transformacional.

En el mismo sentido, las percepciones recogidas en los casos 7 y 12 confirman que al igual que en el año 2011, los resultados del año 2012 muestran la inclinación o predominancia del liderazgo transformacional. Es por ello, que se aprecian prácticas que dan cuenta de un directivo que propicia el desarrollo de la dimensión estimulación intelectual y consideración individualizada, la que se manifiesta con el desarrollo de acciones de capacitación y de perfeccionamiento que el directivo impulsa para mejorar la creatividad y la innovación en el desempeño de los profesores, tal como lo expresa a continuación:

(...) para el año 2013 hay un curso de perfeccionamiento que nos invitaron, el director, esa cuestión, por último dice, yo trabajé en esto, tengo herramientas, me puede servir para el otro año, y además me invitan a un curso que es importante, que viene siendo internacional (Entrevista grupal P31: 7 Caso 7-2012.rtf - 31:125).

Dirigir instituciones educativas, supone desarrollar un alto nivel de creatividad, improvisación, ambigüedad, riesgo o tensión, por ello, se considera fundamental tener en cuenta que no es lo mismo dirigir instituciones cuyas tareas rutinarias y mecánicas se pueden predecir. Por ello el fortalecimiento de la autonomía pedagógica, permiten también “*eleva la expectativa de los propios estudiantes*”, para mejorar la calidad de los procesos de implementación al interior del establecimiento. Tal como propone Leathwood en su tercera dimensión: Transmite altas expectativas de alto rendimiento.

Otro elemento importante dentro del tema pedagógico es fortalecer la autonomía pedagógica desde el comienzo, de tal manera de elevar la expectativa de los propios estudiantes, y que tengan otras herramientas del colegio que se incorporen a su desarrollo personal (Entrevista grupal P36: 12 Caso 12-2012.rtf - 36:103).

En síntesis, los resultados del análisis descriptivo cualitativo de los contenidos de las percepciones recogidos en las 12 entrevistas grupales realizadas en el año 2012, hacen posible destacar aspectos que sustentan ampliamente que los directivos mostraron mayor énfasis en el desarrollo de prácticas que distinguen a un líder de estilo transformacional, sin por ello dejar de combinar con ciertos comportamientos propios del liderazgo instruccional (véase Anexo 4).

En general, los resultados obtenidos del análisis realizado durante los tres años de investigación el desarrollo de los estilos de liderazgo instruccional y/o estilo transformacional muestran cierto dinamismo al ser comparados entre sí. Por ello cabe resaltar que, a pesar de que durante los primeros dos años las percepciones muestran la inclinación o predominancia del estilo de liderazgo instruccional, en el último año el liderazgo transformacional es el que presenta mayor énfasis en el estilo de gestión de los directivos.

Estos resultados indican consistencia con los antecedentes teóricos y empíricos que a continuación se detallan con el análisis de la triangulación de los datos en el tiempo.

a. Análisis y triangulación de datos en el tiempo

Con los resultados obtenidos del análisis del total de 36 entrevistas grupales efectuadas en los diferentes años, se realizó la triangulación de los datos en el tiempo, es decir, durante los tres años. Este proceso mostró que la inclinación o predominancia de los liderazgos instruccional (LI) y transformacional (LT) en el mismo establecimiento, presenta cierto dinamismo durante los años 2010, 2011 y 2012, a pesar de que en las entrevistas grupales se utilizaron los mismos instrumentos a los mismos equipos de tarea. Sin embargo, en la dinámica observada llama la atención que en 5 de los 12 casos, el estilo de liderazgo no cambió durante los tres años de estudio. Se trata de los casos 2, 3 y 5, que

mantuvo la tendencia o predominancia del liderazgo instruccional y los casos 4 y 12, que a su vez, mantuvieron la inclinación o predominancia del liderazgo transformacional.

A este respecto, resulta interesante y coherente conocer que en los casos 2, 3 y 5 donde el estilo de liderazgo no cambió o se mantuvo, pues el mismo directivo también permaneció en la dirección del establecimiento educacional. Esta podría ser una de las razones que podría explicar que se haya mantenido la inclinación o predominancia del mismo estilo de liderazgo; esto se detallará más adelante.

En la Ilustración 7.1, se observan los resultados de la triangulación de los datos en el tiempo, tomando en cuenta la inclinación o predominancia de cada liderazgo en los años 2010, 2011 y 2012.

En general, los resultados de la triangulación de los datos en el tiempo confirman que en 2010 y 2011 las percepciones indican tendencia hacia el predominó del liderazgo instruccional (LI) y en el año 2012 la percepciones indican inclinaciones hacia el predominó el liderazgo transformacional (LT), como se observa en la ilustración. En esta misma ilustración se pueden apreciar los resultados inversos de LI y LT en los años 2011 y 2012.

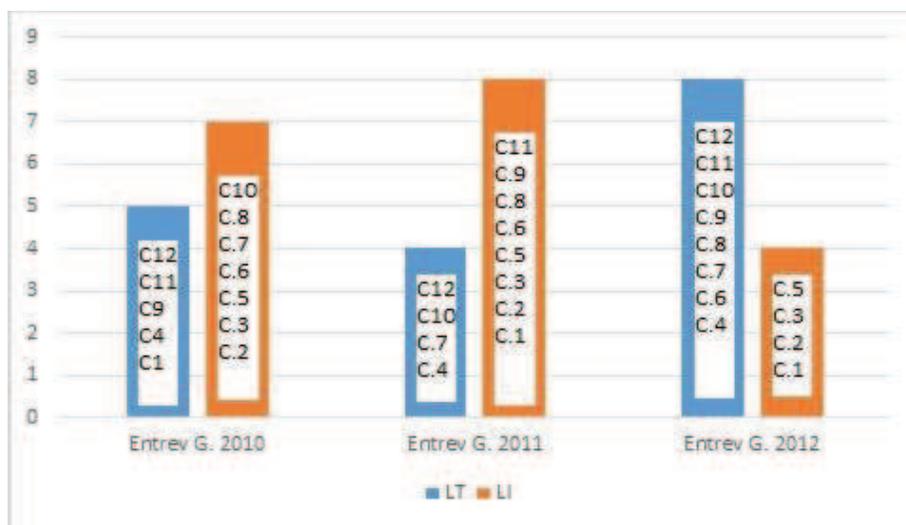


Ilustración 7.1: Estilo de liderazgo predominante en los 12 casos en los años 2010, 2011 y 2012.
Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 7.1 se observa que debido a que las percepciones sobre la inclinación o predominancia del estilo de liderazgo instruccional, en relación al año 2010

aumentaron en un caso, entonces resultan ser 8 los casos que le dan primacía a este estilo en el año 2011. Por ende, todo lo contrario sucedió con el estilo de liderazgo transformacional, que en el año 2011 presenta un caso menos que en el año 2010.

En el año 2012, la preferencia o predominancia del liderazgo transformacional se explica porque el número de casos en que las percepciones sobre el liderazgo transformacional presentaron mayor inclinación, se duplicaron en relación al año 2011 y con respecto a los casos donde predominaba el liderazgo instruccional.

El aumento de las percepciones en el análisis cualitativo, respecto del discurso sobre liderazgo transformacional podría sustentarse en dos razones. Primero en el contexto de año 2011 y 2012 surgieron demandas sociales que presionaron a los establecimientos educacionales a incorporar en su agenda el manejo de situaciones de presión estudiantil y soporte a los profesores en virtud de las movilizaciones estudiantiles que alteraron este periodo escolar en Chile¹⁰ y que afectaron el normal desenvolvimiento de los establecimientos educacionales de la muestra. Esta situación habría afectado especialmente a tres establecimientos municipales y un establecimiento subvencionado de la muestra, que no pudieron desarrollar sus clases en forma regular por la inasistencia de gran parte de los estudiantes y alteración de las condiciones normales de funcionamiento.

En segundo lugar al interior de los equipos de tarea relacionados con los procesos de mejora se hipotetiza que se fueron configurando relaciones más intensas que implican mayor cohesión y vínculos entre los participantes, de este modo, directores y directoras que en un inicio fueron percibidos con un énfasis instruccional podrían percibirse con cierto énfasis transformacional por el equipo de trabajo más directo.

En estricto rigor el cambio desde la predominancia de LI a LT, sucedió solo en 2 casos, así: si bien es cierto se reportan 8 de los 12 establecimientos con predominio LT en el año 2012, solo dos de ellos, según el análisis cualitativo realizado, representan un cambio

¹⁰ Crisis del sistema educativo Chileno que entre sus causas incluyó la alta migración de los estudiantes de la educación municipalizada a la educación subvencionada (años 2009 y 2010 uno de cada tres estudiantes migró). Ocasionó movimientos de los estudiantes de liceos municipales, universitarios que desencadenaron protestas y una serie de acciones que concitaron la adhesión de buena parte de la población articulando sus demandas e iniciativas con las de otros movimientos sociales y cuyo efecto fue la prolongada paralización estudiantil que produjo incertidumbre en el desarrollo del quehacer educativo. Por otra parte, el movimiento del 2011 fue capaz de promover nuevos liderazgos que se proyectaron hacia otros ámbitos de la representación política nacional (Avendaño, 2014).

desde su tendencia de liderazgo instruccional que muestran en los dos primeros años del estudio (2010 y 2011). Los otros 6 casos muestran el dinamismo y flexibilidad que ha sido constantemente reiterado a partir de los datos recolectados. Los otros cuatro establecimientos fueron predominantemente LT en el año 2011, pero dos de ellos lo fueron desde el 2010, es decir nunca modificaron esta tendencia,

Aquí se considera necesario reiterar que el “contexto” no solo externo sino también el entorno y/o clima institucional del EE, constituye para los directores uno de los factores que experimenta dinamismo y está expuesto a la contingencia. En estos casos por ejemplo, factores externos, tanto políticos como sociales, se manifestaron a través de las movilizaciones estudiantiles de esos años, a través de reiterados paros, tomas de colegios y como consecuencia se experimentó un periodo de cambio e incertidumbre.

De este modo, las percepciones de los profesores respecto sus directores pudieron variar, y las prioridades de los establecimientos pudieron también percibirse como distintas. Sin embargo vale la pena volver a señalar que si se trata de hacer algunas distinciones entre los estilos de liderazgos escolares motivo de este estudio, es necesario mencionar que el líder instruccional cambia y reestructura las estrategias cuando percibe que no logrará las metas u objetivos de aprendizaje que son su centro de atención, mientras que el líder transformacional también cambia pero se centra en los compromisos y capacidades de los miembros de la organización (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2000); para juntos reestructurar en función del logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de los problemas organizativos, lo que facilita el responder a las demandas externas. Es por ello que se reitera lo que algunos autores han argumentado sobre que el liderazgo transformacional es un buen ajuste para satisfacer estas demandas (Klinginsmith, 2007).

Por otra parte, también es relevante mencionar que el dinamismo en las percepciones respecto el liderazgo es la tendencia predominante en estos resultados. Lo que es posible observar al contar con datos de distinto periodo de tiempo, y desde condiciones que son evidentemente dinámicas. Este tipo de datos no es posible detectarlos en estudios no longitudinales, lo que nos permite contribuir incorporando esta perspectiva en el tiempo.

En síntesis, los resultados del análisis de la triangulación de los datos en el tiempo, indican que en el año 2010, el liderazgo instruccional sobresale en 7 casos, lo que le da

cierta predominancia. En el año 2011 la inclinación o predominancia nuevamente es del liderazgo instruccional en 8 casos y en el año 2012, sobresale el liderazgo transformacional en 8 casos; por ello, se observa que los resultados se invierten en estos dos últimos años, debido a que en cuatro casos del año 2011, deja de primar el liderazgo instruccional y pasan a tener mayor inclinación hacia el liderazgo transformacional.

7.2.2. Análisis descriptivo cuantitativo: análisis de los cuestionarios e inventarios

Este segundo momento de análisis se centra en los datos obtenidos a partir de los dos instrumentos aplicados a los 21 informantes calificados al final del año 2012, los que respondieron tanto al inventario sobre el liderazgo instruccional como al cuestionario sobre el liderazgo transformacional.

Debido a la disparidad del número de preguntas y de alternativas de respuesta, presentes en cada uno de los instrumentos correspondientes a cada estilo de liderazgo y para asegurar la fiabilidad de los análisis, los datos fueron estandarizados con puntaje Z (con el software estadístico SPSS), para luego comparar los resultados según las frecuencias alcanzadas por el liderazgo instruccional (LI) y/o por el liderazgo transformacional (LT) en cada caso.

Es necesario destacar que en el caso 1, las percepciones de uno de los docentes testeados no indicaron la predominancia de ninguno de los dos estilos de liderazgo. Los casos 7 y 2 presentaron el mismo puntaje, es decir, el valor de la frecuencia fue 14 en LI y la frecuencia de 7 en LT. Estos valores de la frecuencia se presentan de manera inversa en los estilos de liderazgo del caso 11. Llama la atención el hecho de que el caso 4 con el caso 6 y, por otra parte, el caso 9 con el caso 10 muestren la misma relación entre los puntajes de sus frecuencias de LI y LT, pero de manera inversa. Esta diferencia de opiniones entre los informantes, a pesar de permanecer el mismo directivo y pertenecer al mismo establecimiento educacional, no solo tiene sustento en la heterogeneidad de los miembros que conforman las organizaciones escolares, sino que en estos casos específicos el sustento se fortalece también con las medidas de tendencia central y variabilidad intragrupo (véase Anexo 5).

El caso 6 y 8, los resultados de los cuestionarios e inventarios, del año 2012, indican el predominio de LI, lo que no coincide con el análisis cualitativo en el que registra un predominio de percepciones de liderazgo transformacional..

a. Análisis cuantitativo y triangulación de fuentes

Los resultados del contraste de datos o triangulación de fuentes de información permiten mostrar las convergencias y divergencias encontradas entre las autopercepciones del director o directora (*leader form*) y las percepciones de los profesores (*rader form*) con respecto al estilo de liderazgo que desarrolla el director o directora del mismo establecimiento educacional de la muestra (Bass, 1985).

Es posible interpretar que en la mayoría de los casos las percepciones coinciden, y que solo en 3 casos se presentan discrepancias entre la autopercepción del director o directora y la percepción de los profesores del mismo establecimiento educacional (véase Anexo 4).

Al respecto, tal como se mencionó en la metodología, la autopercepción del director o directora fue considerada como una referencia, más aún porque a la hora de evaluarla se tomó en cuenta que es predecible que active en el directivo encuestado un efecto de autoatribución; es decir, la autointerpretación o autoexplicación de los motivos y razones que expliquen sus actitudes y comportamientos, que podrían ser correctas o no y que además podrían causar cierta invisibilidad de sus prácticas. Además, se tomó en cuenta que las diferentes posturas, enfoques, conocimientos, experiencias y, en general, la formación profesional de los directivos y de los profesores informantes es distinta, lo que podría influir en sus percepciones. Por eso, el criterio que prevalece para determinar la inclinación o predominancia de un estilo de liderazgo es la percepción de los profesores.

b. Comparación de las medias de liderazgo transformacional y liderazgo instruccional por caso

El análisis descriptivo de las relaciones a través de la comparación de medias y de las desviaciones típicas de cada grupo de liderazgo con cada uno de los efectos organizacionales, se presentan en la Tabla 7.27, donde se observan los valores de las medias del liderazgo transformacional e instruccional de los 12 casos.

Tabla 7.27: Estadísticos descriptivos correspondientes a los valores de la medias de liderazgo instruccional (MedLI) y de la medias de liderazgo transformacional (MedLT) en puntaje Z

Casos	N	Medias		Desviación típica
Caso 1	21	Z_MedLI	,5914	,5145
	21	Zmed_LT	,5229	,6100
Caso 2	21	Z_MedLI	,3852	,7251
	21	Zmed_LT	,2705	,6472
Caso 3	21	Z_MedLI	,5100	,8833
	21	Zmed_LT	,2276	,7400
Caso 4	21	Z_MedLI	,1676	,6677
	21	Zmed_LT	,3205	,5476
Caso 5	21	Z_MedLI	-,4095	,7103
	21	Zmed_LT	,1810	,8795
Caso 6	21	Z_MedLI	-,4267	1,0595
	21	Zmed_LT	-,7900	1,1547
Caso 7	21	Z_MedLI	-,2019	1,1735
	21	Zmed_LT	-,2410	1,0735
Caso 8	21	Z_MedLI	,3733	,9362
	21	Zmed_LT	,0110	,9588
Caso 9	21	Z_MedLI	-,1062	,8326
	21	Zmed_LT	,2314	,7146
Caso 10	21	Z_MedLI	,6410	,4909
	21	Zmed_LT	,5033	,5696
Caso 11	21	Z_MedLI	-1,5152	,9302
	21	Zmed_LT	-1,1505	1,1137
Caso 12	21	Z_MedLI	-,0114	,7856
	21	Zmed_LT	-,0862	1,2894

Fuente: Elaboración propia.

Las medias de ambos estilos de liderazgo, al ser comparadas dentro del mismo caso, permiten identificar el estilo de liderazgo que presenta el mayor valor de la media y, por ende, su preferencia o predominancia.

Los valores de la desviación típica que presentan los datos permitieron conocer con detalle su distribución respecto de la media para describir e interpretarlos y así tener una visión de los mismos, más acorde con la realidad de cada caso.

Cabe resaltar que la que la Tabla 7.27 muestra siete casos que presentan las más altas diferencias entre las medias, los casos son: 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 12, lo que nuevamente confirma la heterogeneidad de la información y de los informantes en relación a sus percepciones sobre el estilo que desarrolla el directivo de su establecimiento educacional.

Sin embargo, el análisis indica que las diferencias entre las medias y la variabilidad intragrupo e intergrupo no son muy sensibles.

En suma, los resultados hacen posible sugerir que son totalmente coherentes con los análisis anteriores, es decir, con los resultados obtenidos del análisis descriptivo cualitativo de las entrevistas grupales del año 2012, del análisis cuantitativo de los cuestionarios e inventarios y del análisis y triangulación de fuentes de información sobre el estilo de liderazgo que desarrolla el director o directora (Puntaje Z), donde se identificó la inclinación o predominancia del liderazgo instruccional en los mismos 8 casos y, por consiguiente, en los cuatros casos restantes la preferencia o predominancia es del liderazgo transformacional.

Para un mejor análisis de las medias se presenta la siguiente evaluación.

c. Evaluación de las diferencias entre las medias de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional por caso: prueba t

Con el propósito de evaluar si las diferencias observadas entre las medias y las desviaciones estándar del liderazgo instruccional (LI) y del liderazgo transformacional (LT) son estadísticamente significativas o si solo son diferencias aleatorias, se realizó otro análisis descriptivo cuantitativo, esta vez una prueba de comparación de datos: prueba t.

Al comparar los puntajes obtenidos por las medias de cada estilo de liderazgo a través de las pruebas t para muestras relacionadas, se observa que en cinco casos hay una diferencia significativa a favor de un liderazgo, lo que se expresa de manera específica en la columna de Sig ($p < 0.05$). Esto lleva a asumir que estos resultados de la prueba t son aceptables, porque entre sus ventajas esta prueba presenta más poder de eficiencia, es más sensible a los rasgos de los datos recolectados y, principalmente, presenta menos

posibilidad de errores y dan estimaciones probabilísticas bastante exactas (Hernández et al., 2010).

Tabla 7.28: Prueba t de las medias de LI (liderazgo instruccional) y LT (liderazgo transformacional) por casos.

Casos		T	gl	Sig. (bilateral)
Caso 1	Z_MedLI - Zmed_LT	,952	20	,353
Caso 2	Z_MedLI - Zmed_LT	,992	20	,333
Caso 3	Z_MedLI - Zmed_LT	2,260	20	,035
Caso 4	Z_MedLI - Zmed_LT	-2,199	20	,040
Caso 5	Z_MedLI - Zmed_LT	-3,288	20	,004
Caso 6	Z_MedLI - Zmed_LT	2,393	20	,027
Caso 7	Z_MedLI - Zmed_LT	,440	20	,665
Caso 8	Z_MedLI - Zmed_LT	3,331	20	,003
Caso 9	Z_MedLI - Zmed_LT	-1,727	20	,100
Caso 10	Z_MedLI - Zmed_LT	1,452	20	,162
Caso 11	Z_MedLI - Zmed_LT	-1,896	20	,072
Caso 12	Z_MedLI - Zmed_LT	,458	20	,652

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la pregunta sobre la predominancia de los estilos de liderazgo en los directores y directoras de los doce establecimientos educacionales, de la muestra, que implementan procesos de mejora: los resultados de la prueba t de student permitieron responder que se encontraron tres grupos como se describen a continuación:

- i) Grupo: LT + LI: grupo de directores y directoras frente a los cuales los testeados no perciben la inclinación o predominancia de un estilo de liderazgo en su gestión, por lo que se infiere que desarrollan un liderazgo integrado por los estilos transformacional e instruccional. Este grupo está conformado por 7 casos, 1, 2, 7, 9, 10, 11 y 12, y los informantes representan el 58% del total.
- ii) Grupo LI: grupo conformado por dos directoras y un director, frente a los cuales los testeados perciben que ellos ejercen o practican el estilo de liderazgo instruccional con mayor preferencia, por lo que se considera que es el que predomina. Este grupo está conformado por 3 casos: 3, 6 y 8, con el respaldo de informantes que representan

el 25% del total. Esta percepción se sustenta en las medias presentadas en la Tabla N°28, las que, en estos casos, muestran mayor valor en el liderazgo instruccional. Estos resultados registran que los informantes también perciben, aunque en menor número de ocurrencias, que estos directivos también desarrollan prácticas que caracterizan al estilo de liderazgo transformacional.

- iii) Grupo LT: grupo conformado por dos directoras frente a las cuales los testeados perciben que ejercen o practican con cierta preferencia el estilo de liderazgo transformacional, que lleva a considerarlo como el liderazgo predominante. Este grupo está conformado por 2 casos, 4 y 5, y los informantes representan el 17% del total. Esta percepción se sustenta en las medias presentadas en la Tabla N°28, las que, en estos casos, muestran mayor valor en el liderazgo transformacional. La distribución de los casos en estos tres grupos se presenta en la Tabla N°29.

Tabla 7.29: Tres grupos de liderazgo según el predominio del estilo percibido de liderazgo del director o directora en la prueba t

Grupos de liderazgo según estilo	Casos	Estilo de liderazgo según resultado Prueba t
Grupo: LT+LI (7 casos)	Caso 1	LT+LI
	Caso 2	LT+LI
	Caso 7	LT+LI
	Caso 9	LT+LI
	Caso 10	LT+LI
	Caso 11	LT+LI
	Caso 12	LT+LI
Grupo LI (3 casos)	Caso 3	LI
	Caso 6	LI
	Caso 8	LI
Grupo LT (2 casos)	Caso 4	LT
	Caso 5	LT
Liderazgo predominante	LT=LI o LT + LI	

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3. Triangulación metodológica: cualitativa y cuantitativa

En el mismo sentido, y con el propósito de sintetizar los resultados descriptivos obtenidos y entregar un panorama general de los estilos de liderazgo que han predominado en cada uno de los establecimientos educacionales en los años 2010, 2011 y 2012, en base

a los análisis cualitativos y cuantitativos realizados, se presenta la Tabla 7.30, con la información respectiva.

En la Tabla 7.30 es posible observar el dinamismo que han presentado los estilos de liderazgo percibidos a partir de los resultados de los análisis cualitativos y triangulaciones, de los resultados en el tiempo, de las entrevistas grupales de los años 2010, 2011 y 2012 y de los resultados de los análisis cuantitativos y triangulaciones de datos realizadas con puntaje Z, del año 2012.

Al hacer una breve descripción de los resultados que se presentan en la Tabla 7.30, llama la atención que en dos casos, el caso 3, con el liderazgo instruccional y del caso 4, con el liderazgo transformacional, los resultados de los análisis cualitativos sobre la permanencia de la preferencia por el mismo estilo de liderazgo hayan sido confirmados por los análisis cuantitativos. Esto indica que las dos directoras no solo han permanecido en el cargo durante esta investigación, por 40 y por 8 años respectivamente, sino que también ha permanecido la preferencia o predominancia por el mismo estilo de liderazgo, en todos los procesos de análisis realizados. Los factores que pueden haber influido en ello no son motivo de este estudio pero sí podrían ser de mucho interés en futuras investigaciones.

Tabla 7.30: Estilo de liderazgo que predomina en cada caso, según triangulaciones

CASOS	Análisis Cualitativo Entrevista Grupal			Análisis Cuantitativo Cuestionario e Inventario 2012		
	2010	2011	2012	Análisis descriptivo cuantitativo	Comparación de medias por establecimientos	Resultado Prueba t
Caso 1	LT	LI	LI	LI	LI	LT+LI
Caso 2	LI	LI	LI	LI	LI	LT+LI
Caso 3	LI	LI	LI	LI	LI	LI
Caso 4	LT	LT	LT	LT	LT	LT
Caso 5	LI	LI	LI	LT	LT	LT
Caso 6	LI	LI	LT	LI	LI	LI
Caso 7	LI	LT	LT	LI	LI	LT+LI
Caso 8	LI	LI	LT	LI	LI	LI
Caso 9	LT	LI	LT	LT	LT	LT+LI
Caso 10	LI	LT	LT	LI	LI	LT+LI
Caso 11	LT	LI	LT	LT	LT	LT+LI
Caso 12	LT	LT	LT	LI	LI	LT+LI
Liderazgo predominante	LI	LI	LT	LI+LT	LI	LT+LI

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7.30 se observa que la secuencia de los resultados en el caso 2 presentan cierta discrepancia con la secuencia dinámica general de otros los resultados, puesto que se observa que los diferentes análisis confirman que es el liderazgo instruccional el que predomina en este caso; sin embargo, el resultado cambia con el análisis de la prueba t, que esta vez, presenta un efecto no significativo ni a favor del estilo de liderazgo transformacional ni del liderazgo instruccional=LT+LI, esto podría deberse a que la evaluación de la prueba t, presenta más poder de eficiencia, es más sensible.

En el mismo sentido, causa extrañeza que en el caso 5, los resultados del análisis cualitativo indiquen que es el estilo de liderazgo instruccional el que predomina; este resultado es contradictorio con los resultados de los análisis cuantitativos, que señalan al liderazgo transformacional como el estilo predominante.

Sería muy interesante que estas discrepancias en los resultados más adelante, sean motivo de mayor análisis y profundización mediante el estudio cualitativo de los discursos del equipo escolar que participó en la entrevista grupal.

Para una mejor comprensión y sustento de los resultados presentados en la Tabla 7.30 así como de las observaciones antes mencionadas se presentan los discursos de los informantes expresados a través de las entrevistas grupales. Así, en el caso 1, las percepciones sobre la preferencia o predominancia del estilo de liderazgo de la directora que fueron recogidas en la entrevista grupal del año 2012, presentan las tres tendencias: hacia el liderazgo instruccional, hacia el liderazgo transformacional y también hacia la integración de ambos estilos.

Estas tendencias coinciden con los resultados cuantitativos de los datos recogidos por los instrumentos y que se sustentan con las percepciones expresadas en el siguiente relato:

...Yo creo que acá, humildemente, que los profesores que están en la enseñanza media acá son potentes, por lo que yo escucho por lo que veo como profesor jefe. Materias que eran para mí muy complejas... yo lo miro en mí y pucho, me hubiese gustado tener alguno de los profesores que yo tengo acá (Entrevista grupal P25: 1 Caso 1 2012.rtf -25:34 [131:131]).

Esta cita manifiesta la explícita preocupación centrada en el éxito de la enseñanza lo que indica la inclinación de la directora hacia el desarrollo del estilo de liderazgo instruccional, puesto que de acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos, el contar

con profesores “*potentes*” es uno de los principales indicadores de este estilo de liderazgo (Hallinger, 2003).

En el mismo relato se percibe la práctica del liderazgo transformacional en la directora, al reconocer que los profesores “*son potentes*”, lo que indica que los docentes son considerados como buenos profesionales. Este reconocimiento es propio del desarrollo de la dimensión consideración individualizada y estimulación intelectual del liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

En otro de los relatos del mismo caso 1, se identifican percepciones de los profesores encuestados que reconocen que son escuchados por la directora: “*aquí somos escuchados*”, lo que indica que perciben una directora que los atiende y tiene en cuenta las opiniones de los otros agentes educativos. Entonces, la directora a través de la categoría LT22: el director escucha efectivamente, pone en evidencia una vez más la práctica de la dimensión estimulación intelectual y consideración individualizada, lo que confirma su clara tendencia hacia el estilo de liderazgo transformacional (Thieme, 2005), como se lee en el siguiente relato:

...aquí somos escuchados cuando las ideas prometen para un buen proyecto, eso es importante (Entrevista grupal P25: 1 Caso 1-2012.rtf -25:96 [333:333]).

En el mismo relato, la expresión “*escuchados cuando las ideas prometen para un buen proyecto*”, indican que las percepciones sobre la directora del caso 1 no solo revelan la categoría transformacional LT22: el director escucha efectivamente; sino que también revelan que el estilo de liderazgo se centra en crear en los otros agentes educativos, una efectiva visión del futuro tal como señala la categoría LT 17: el director, como los otros agentes educativos, demuestra entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro; esta categoría forma parte de la dimensión motivación por inspiración, que pertenece al estilo de liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

Por otro lado, es interesante notar que en algunos discursos de la directora se perciben prácticas que integran ambos estilos de liderazgo, como revela el siguiente relato:

...es que lo actitudinal es la base para los logros curriculares, académicos (Entrevista grupal P25: 1 Caso 1-2012. rtf- 25:12 [63:63]).

Esta cita muestra una directora interesada por el aprendizaje, preocupada por el desarrollo de la gestión pedagógica en especial y de los contenidos curriculares, es decir

por: “*los logros curriculares*”, una práctica que caracteriza al líder escolar que asume el enfoque instruccional, lo que indica la presencia de la categoría LI 5: función del liderazgo centrado en el currículo académico, porque es una de las acciones de la dimensión monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Volante, 2010).

En el mismo relato, se percibe la preocupación por el desarrollo de actitudes lo que implica el deseo de la directora por impulsar, orientar y condicionar la conducta de los otros agentes educativos, como una manera de contribuir a la formación de sus rasgos de personalidad y al desarrollo de valores en el establecimiento; todo ello puede ser resumido como “*lo actitudinal*” como la base para lograr el desarrollo curricular. Esta práctica identifica a la directora con percepciones relacionadas con la categoría LT 14: el director demuestra altos estándares éticos y morales, que junto a otras categorías, forma parte de la dimensión influencia idealizada del liderazgo transformacional (Thieme, 2005).

Este análisis permite inferir que sobre la gestión de la directora del caso 1, se aprecian expresiones dentro del mismo discurso o en distintos discursos de los informantes del mismo establecimiento, que indican que el estilo de liderazgo de la directora presenta la tendencia hacia la integración de los estilos de liderazgo instruccional y transformacional, tendencia que también se percibe en otros casos.

El caso 3, presenta discursos que, a la vez, permiten percibir prácticas que caracterizan a los dos liderazgos escolares, motivo de este estudio. Con esta postura se analizó el siguiente discurso:

...de hecho antes teníamos talleres de teatro, o se potenciaba mucho la parte musical. Ejercían los chiquillos porque no solamente los llevábamos al plano estricto del currículo, sino que... tiene mucha potencialidad, muchas destrezas que hay que apoyarlas quizás para que las desarrollen. Y eso, en algo se vio este año, en la participación de los muchachos, con muchas ganas de aportar y hay talento, hay mucho talento (Entrevista grupal P27: 3 Caso 3-2012.rtf - 27:91 [227:227]).

La directora muestra el desarrollo de prácticas como talleres que potencialicen el desarrollo de otras capacidades como las musicales, histriónicas, etc., las que no son consideradas como contenidos curriculares; por ello, al respecto expresa que: “*no solamente los llevábamos al plano estricto del currículo*”. Si bien es cierto, la directora que desarrolla el liderazgo instruccional se caracteriza porque su gestión está centrada en el desarrollo del currículo académico, tal como indica la categoría LI5 en la dimensión

monitoreo y *feedback* de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Volante, 2010). La misma directora deja percibir que desarrolla otras actividades en el establecimiento educacional que no giran en torno al currículo, pero que igualmente estimulan el aprendizaje permanente en la escuela, tal como señala la categoría LI9 del liderazgo instruccional y como propone el liderazgo transformacional en la categoría LT18: el director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos.

En este mismo discurso del caso 3, se encuentran expresiones que denotan presencia de prácticas de liderazgo transformacional como: “*tiene mucha potencialidad, muchas destrezas que hay que apoyarlas quizás para que las desarrollen*”, se percibe el interés por potencializar el desarrollo del “*talento*”, en otras actividades; es decir, da la bienvenida a nuevas ideas, tal como propone la categoría LT19; que forma parte de la dimensión de estimulación intelectual y consideración individualizada del liderazgo transformacional (Thieme, 2005). Todo ello revela que la directora acepta nuevas ideas y el desarrollo de conductas que estimulen y alienten la innovación y creatividad al interior del establecimiento educacional tal como indica la categoría LT18.

Con este análisis de los discursos de los informantes en la entrevista grupal, se busca respaldar y/o argumentar en favor de las diversas opiniones que se recogieron tanto con el cuestionario como con el inventario; en estas opiniones prima la heterogeneidad de las percepciones sobre las prácticas de liderazgo escolar de estilo instruccional, transformacional y/o integrado, al interior de la organización educativa en el proceso de mejora.

Después de un breve análisis de las características comunes de los participantes en este estudio y de acuerdo a los resultados obtenidos, se percibe que en los 3 casos en que predomina el liderazgo instruccional: 3, 6 y 8, dos de los directivos son mujeres. Al inicio de esta investigación, una de las directoras contaba con 40 años de servicio, el único director con 41 años de servicio y ambos han permanecido la misma cantidad de años en el mismo establecimiento educacional en el cargo de director; la otra directora solo contaba con un año en el establecimiento. Estos directores no cuentan con el grado de magister pero si tienen postítulo.

En relación a los antecedentes teórico empíricos, se supone que el liderazgo transformacional es el estilo que debería primar en contextos de reforma, reestructuraciones y cambios organizacionales, en este estudio se encuentra evidencia consistente ya que tanto condiciones del contexto externo como la dinámica al interior de los equipos de trabajo hace emerger un percepción de liderazgo transformacional en algunos momentos del tiempo. Por ejemplo en el contexto del movimiento estudiantil del 2011 y 2012, los establecimientos experimentaron una alta exigencia por recomponer relaciones y vínculos en virtud de la presión social del momento. Lo anterior reafirma el sustento teórico que indica la relevancia de la habilidad de leer el contexto y adaptarse a las situaciones emergentes aplicando y decidiendo o no la comunicación de ciertos énfasis e implementando prácticas variadas.

Estos aspectos podrían contribuir en las explicaciones sobre estas respuestas e influir en el estilo de liderazgo escolar que desarrollan, lo que sería otro enfoque o motivo a tener en cuenta en otro estudio que profundice al respecto.

En cuanto a los establecimientos en que predomina el estilo de liderazgo transformacional, se percibe que se trata de dos directoras, una que dirige un establecimiento educacional municipalizado y la otra dirige un particular subvencionado. Al ser ambas mujeres, una nueva investigación podría ser enriquecida con los antecedentes y más estudios sobre estilos de gestión según género. Ninguna de las directoras tiene el grado de magister, la directora del establecimiento municipalizado tiene un postítulo. Esta directora, al inicio de esta investigación, tenía 8 años de servicio en el mismo establecimiento, mientras que la directora del establecimiento particular subvencionado contaba con 39 años de servicio, pero con solo tres años en la dirección.

Al respecto, en el establecimiento municipalizado se cambió de directora. Este cambio y el enfoque de género en la gestión, confirmarían los antecedentes que indican que el liderazgo transformacional es uno de los estilos que distingue al género femenino y que además, es ideal para gestionar las organizaciones escolares, especialmente en contextos de cambios (Leithwood & Jantzi, 2006). Esto es viable porque los líderes transformacionales afectan la motivación de los otros agentes educativos y los comprometen con un esfuerzo extra necesario para hacer los cambios que implica nuevas propuestas educativas (Leithwood, 1994).

Finalmente, en los casos en que la gestión del director desarrolla ambos estilos de liderazgo, se observa que los años de servicio y años en el establecimiento son variados, puesto que van desde 8 años hasta 38 años en el establecimiento educacional, por lo que se deduce que poseen experiencia en el cargo y en la gestión educativa; esto les podría haber permitido el desarrollo de diferentes estilos de dirección, para luego haber encontrado que el liderazgo integrado, por los dos estilos de liderazgo transformacional e instruccional, es el que ofrece mejores resultados escolares (Marks y Printy, 2003; Klinginsmith, 2007; Volante y Müller, 2009; Klinginsmith, 2007; Day et al., 2016).

Lo interesante es que los únicos grados de magister que presentan los directivos de la muestra, corresponden a dos directoras de estos establecimientos. En ese sentido, se podría deducir que la formación en postgrado les ha podido brindar a estas directoras mayor conocimiento y sustento teórico-empírico, que respalda la propuesta del desarrollo de un estilo de liderazgo integrado; sin embargo, el estudio de la correlación entre años en el cargo y estabilidad en el tiempo de tipo de liderazgo no ha sido motivo de esta investigación.

A manera de agregar información, de los 7 directivos que forman parte de este grupo, 2 directores varones fueron cambiados durante el proceso de investigación.

En síntesis, el dinamismo que han presentado los estilos de liderazgo percibidos ha sido sustentado y explicado a partir de las interpretaciones de los resultados de los análisis cualitativos y las triangulaciones de los resultados en el tiempo de las entrevistas grupales de los años 2010, 2011 y 2012, así como de los resultados de los análisis cuantitativos y triangulaciones de datos realizadas con puntaje Z, lo que muestra una perspectiva mixta del análisis.

No está demás reiterar, como ya se ha señalado que si bien es cierto existen otros factores que podrían explicar estos resultados como es la permanencia del directivo en el cargo, como son: género, dependencia del establecimiento, formación básica y/o de posgrado, entre otros; estos no han sido motivo de investigación de esta tesis pero podrían ser de otro estudio que profundice al respecto.

Por lo anterior, las percepciones vertidas en los discursos de los informantes de los doce establecimientos educacionales de la muestra, permitieron responder la segunda pregunta así: no se puede afirmar sobre la predominancia de un estilo de liderazgo escolar

del directivo en establecimientos que realizan procesos de mejora educativa. Los resultados de los análisis indican que, dentro de estos establecimientos, el directivo puede desarrollar uno o los tres estilos de liderazgo escolar, es decir, liderazgo instruccional o liderazgo transformacional o la integración de estos dos estilos mencionados; en su decisión tienen que ver con muchos factores, que no son parte de este estudio.

7.3 ¿Cuál es la relación existente entre los estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directores y los efectos de eficacia del directivo, satisfacción, y esfuerzo extra en los profesores?

Con la finalidad de aproximarse a dar respuesta a esta tercera pregunta, en primer lugar, se tuvo en cuenta los tres grupos de estilos de liderazgo que desarrollan los directores en los establecimientos educacionales de este estudio y que ya quedaron establecidos en la respuesta a la pregunta anterior y son:

Grupo LT: constituido por 2 colegios donde las directoras desarrollan, con cierta preferencia, el liderazgo transformacional.

Grupo LI: constituido por 3 colegios donde los directores desarrollan con cierta preferencia el liderazgo instruccional.

Grupo LT+LI: constituido por 7 colegios donde los directores desarrollan liderazgo integrado por el liderazgo transformacional y por el liderazgo instruccional, lo que indica que no hay predominancia sino integración de ambos liderazgos.

En segundo lugar, y con la misma finalidad, se realizó el análisis estadístico que involucró a 240 docentes y 12 directores de los 12 establecimientos educacionales (o casos), en una evaluación general, que permitió examinar las relaciones entre los estilos de liderazgo que desarrollan los directivos de los establecimientos educacionales y los tres efectos organizacionales: eficacia del directivo, satisfacción y esfuerzo extra en los profesores.

Estos análisis se realizaron en tres momentos, porque se consideró que evaluar las concordancias que cada grupo de liderazgo encontrado tiene con respecto a cada uno de los efectos organizacionales, desde tres diferentes exámenes, proporciona una buena aproximación. En el primer momento, se realizó el análisis descriptivo de las relaciones a

través de la comparación de medias y de las desviaciones típicas de cada grupo de liderazgo con cada uno de los efectos.

En el segundo momento, se consideró conveniente mantener el énfasis en el carácter correlacional de la pregunta; por ello, más que buscar un efecto explicativo, se vio por conveniente encontrar las relaciones a través de una medida de relación, como es el coeficiente de correlación r de Pearson.

Finalmente, para determinar la significatividad de las relaciones entre los grupos de tipos de liderazgo según los efectos organizacionales, se realizó otro análisis como el de varianza de un factor ANOVA, que permitió confirmar y validar los resultados anteriores.

7.3.1. Relación existente entre los tres grupos de estilos de liderazgo escolar que desarrollan los directores y los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, según la comparación de medias y de las desviaciones típicas

Para este primer momento las percepciones de los 252 participantes testeados, permitió el análisis descriptivo de las relaciones-a través de la comparación de medias y de las desviaciones típicas de cada grupo de liderazgo que se desarrollan en los establecimientos educacionales con cada uno de los efectos organizacionales de eficacia del directivo, satisfacción y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

Los datos de la Tabla 7.31 entregan evidencia acerca de la aproximación de la sustentabilidad de la relación existente entre los grupos de directores, distinguiéndolos según predominio del estilo de liderazgo encontrado, por separado y como grupo total, con los efectos eficacia del directivo, satisfacción, y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

En la Tabla 7.31 también se aprecian medias y desviaciones de los efectos organizacionales con valores muy similares, asociados a cada grupo de liderazgo. Sin embargo, y a pesar de no encontrar diferencias importantes entre las relaciones, que son interés de este estudio, se considera que el analizar las inclinaciones que cada grupo de liderazgo encontrado tiene con respecto a cada uno de los efectos, es un buen aporte ya que en muestras más amplias estas diferencias mínimas podrían indicar diferencias más robustas.

Tabla 7.31: Comparación de medias en los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra, según el grupo liderazgo

Grupo de establecimientos según predominio del estilo de liderazgo		Media Satisfacción	Media Eficacia del directivo	Media Esfuerzo Extra
Grupo	N	42	42	42
LT	Media	3,012	3,071	2,988
2 casos	Desviación típica	,8868	,8007	1,0505
Grupo	N	63	63	63
LI	Media	2,730	2,738	2,778
3 casos	Desviación típica	1,1353	1,1425	1,0917
Grupo	N	147	147	147
LI y LT	Media	2,813	2,816	2,735
7 casos	Desviación típica	1,1619	1,1151	1,2224
Grupo total	N	252	252	252
12 casos	Media	2,825	2,839	2,788
	Desviación típica	1,1137	1,0781	1,1628

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 7.31 entregan evidencia acerca de la aproximación de la sustentabilidad de la relación existente entre los grupos de directores, distinguiéndolos según predominio del estilo de liderazgo encontrado, por separado y como grupo total, con los efectos eficacia del directivo, satisfacción, y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

En la Tabla 7.31 también se aprecian medias y desviaciones de los efectos organizacionales con valores muy similares, asociados a cada grupo de liderazgo. Sin embargo, y a pesar de no encontrar diferencias importantes entre las relaciones, que son interés de este estudio, se considera que el analizar las inclinaciones que cada grupo de liderazgo encontrado tiene con respecto a cada uno de los efectos, es un buen aporte ya que en muestras más amplias estas diferencias mínimas podrían indicar diferencias más robustas.

En la Tabla 7.31 se observa que el grupo de directores que desarrollan el liderazgo transformacional, sustentado por las percepciones de 42 informantes, correspondientes a dos casos (los casos 4 y 5), que representan el 17% de los testeados, a pesar de presentar poca variabilidad entre las relaciones que son de interés de este estudio, influyen en los otros agentes educativos, para que consideren que su gestión directiva es eficaz ($M = 3,071$), lo que entre otros aspectos indica que desarrollan prácticas que propician un clima

institucional que promueve la participación y la convivencia democrática, para asegurar una organización escolar efectiva.

Las percepciones del grupo de liderazgo instruccional, compuesto por dos directoras y un director, corresponden a 63 profesores de tres establecimientos educacionales (los casos 3, 6 y 8), es decir, el 25% de los testeados. Estos informantes, al detalle, presentan cierta inclinación a considerar el efecto esfuerzo extra de los otros agentes educativos, con la media: $M = 2,778$, como una respuesta a que el director incita a los otros agentes educativos a hacer más de lo que tenían previsto y que, además, logra que aumenten en ellos los deseos de tener éxito.

El 58% de los encuestados tienden a percibir en su director o directora niveles similares del ejercicio de ambos tipos de liderazgo. Esto significa que 147 docentes de 7 establecimientos educacionales (los casos 1, 2, 7, 9, 10, 11 y 12), perciben que cuentan con tres directores y cuatro directoras que desarrollan el liderazgo integrado; por lo que consiguen que la organización escolar sea eficaz ($M = 2,816$) y liderar el colegio de manera efectiva.

Al analizar el grupo total, que incluye a los tres grupos de liderazgo encontrados y las percepciones de los 240 docentes y 12 directores de los 12 establecimientos educacionales (o casos) que constituyen el grupo total de los informantes, se encuentran resultados que a su vez, confirman los análisis que se hiciera por cada grupo de liderazgo.

Es así que en la relación con el efecto eficacia del director, presentan la media: $M = 2,839$, lo que implica que las percepciones de los 252 sujetos muestran tendencia a considerar que su director consigue que la organización escolar sea eficaz y que lidera el colegio de manera efectiva. La variabilidad que registra ($SD = 1,08$) es la desviación que indica poca dispersión de las respuestas.

La relación del grupo total con el efecto satisfacción de los profesores y las profesoras por el trabajo de su director. En promedio, sus percepciones se ubican en la media: $M = 2,825$.

Asimismo, la desviación promedio que presentan las respuestas ($SD = 1,11$ unidades de la escala) hace posible interpretar que hay cierta tendencia a considerar que el director utiliza formas de liderazgo satisfactorias y que además trabaja con los otros agentes educativos para que se sientan satisfechos con su gestión.

En relación con el efecto esfuerzo extra de los otros agentes educativos, en promedio las percepciones del grupo total se ubican en la media: $M = 2,788$, que a pesar que es el valor de la media más baja del promedio del grupo total, la diferencia no es significativa. Por ello, la desviación ($SD = 1,16$ unidades de la escala) indica que hay cierta dispersión de las respuestas de los profesores, en relación a considerar que el director incita a los otros agentes educativos a hacer más de lo que tenían previsto y que, además, logra que aumenten en ellos los deseos de tener éxito.

En síntesis, los resultados de los análisis hacen posible destacar que sí existe relación entre el estilo de liderazgo instruccional, liderazgo transformacional y liderazgo integrado que desarrollan los directores en los doce establecimientos educacionales y los tres efectos organizacionales y que además las relaciones presentan valores semejantes entre los efectos porque no se encontró diferencias significativas entre la medias de los efectos ni variabilidad apreciable entre las desviaciones típicas.

7.3.2. Grado de relación de los tres grupos de estilos de liderazgo con los efectos organizacionales de eficacia del directivo, satisfacción y esfuerzo extra de los agentes educacionales según el coeficiente de correlación de Pearson

En este segundo momento, como ya se mencionó, se muestran los resultados del análisis de la relación entre cada uno de los grupos de liderazgo encontrados y cada uno de los efectos organizacionales a través de una medida de relación como es el coeficiente de correlación r de Pearson.

Tabla 7.32: Matriz de correlaciones del liderazgo instruccional (LI), liderazgo transformacional (LT) y Liderazgo integrado (LI+LT) con los efectos organizacionales

Efectos	LT	LI	LT + LI
SAT	0.924**	0.766**	,900**
EFIC	0.827**	0.702**	,845**
EE	0.882**	0.679**	,848**

Fuente: Elaboración propia.

Estas relaciones presentan valores que muestran índices de correlación positiva, como se aprecia en el análisis que se hace a continuación, ello se presenta la Tabla 7.13 con la matriz de correlaciones de medias que incluye las variables de medias de liderazgo transformacional (LT), el liderazgo instruccional (LI), el liderazgo integrado (LI+LT), así como la media de cada uno de estos efectos organizacionales: satisfacción de los profesores (SAT), esfuerzo extra de los profesores (EE) y eficacia del director/ra (EFIC).

Según la matriz de correlaciones de orden cero “r de Pearson”, de la Tabla 7.32, se confirma que los valores del índice de las correlaciones, de todas las variables se relacionan positivamente entre ellas, las diferencias de los valores no son significativas. Lo que indica que ninguno de los estilos de liderazgo de este estudio, tiene más relación que el otro u otros con alguno de los efectos organizacionales.

A continuación, se analizan las diferencias porcentuales de los valores entre las relaciones encontradas. Es así que al comparar los valores del índice de correlación de cada uno de los grupos de liderazgo con el efecto organizacional de satisfacción (SAT), se encontró que la relación del liderazgo transformacional (LT) con SAT ($r= 0.924$, $p<0,01$), presenta el valor de 2.6% mayor que el valor de la relación de liderazgo integrado (LI+LT) con SAT ($r= 0.900$, $p<0,01$), y es 17.1% mayor que el valor de la relación del liderazgo instruccional (LI) con SAT ($r= 0.766$, $p<0,01$). A su vez LI+LT es 14.9% mayor que el valor que presenta la relación de LI con SAT ($r= 0.766$, $p<0,01$).

En segundo lugar, la comparación es de los valores del índice de correlación de cada uno de los grupos de liderazgo con el efecto organizacional esfuerzo extra (EE). Se encontró que la relación de LT con EE ($r= 0.882$, $p<0,01$), presenta un valor de 3.9% mayor que el valor de la relación de LI+LT con EE ($r= 0.848$, $p<0,01$), y es 23% mayor que el valor de la relación de LI con EE ($r= 0.679$, $p<0,01$). A su vez, LI+LT es 20% mayor que el valor que presenta la relación de LI con EE ($r= 0.679$, $p<0,01$).

Las relaciones menores, pero siempre significativas, de los grupos de estilos de liderazgo se presentan con el efecto eficacia (EFIC). Esta vez se encontró que relación de LI+LT con EFIC ($r= 0.845$, $p<0,01$), es la que presenta un valor 2.1% mayor que el valor de la relación de LT con EFIC ($r= 0.827$, $p<0,01$), y es 17% mayor que el valor de la relación de LI con EFEC ($r= 0.702$, $p<0,01$). En este caso la relación de LT con EFIC ($r=$

0.827, $p < 0,01$), es 15.1% mayor que el valor de la relación de LI con EFIC ($r = 0.702$, $p < 0,01$).

El análisis porcentual de los valores realizado entre las relaciones, confirma que las diferencias entre ellas no son significativas y que las relaciones de los tres grupos de estilos de liderazgo con los efectos organizacionales, muestran valores que presentan altas, positivas y significativas correlaciones del liderazgo instruccional (LI), liderazgo transformacional (LT) y liderazgo integrado (LI+LT) con todos y cada uno de los efectos organizacionales de satisfacción de los profesores (SAT), por el trabajo que realiza su director/a; con el efecto esfuerzo extra de los profesores (EE) que los lleva a trabajar más allá de lo previsto y con el efecto eficacia del director/ra (EFIC) que lleva a los profesores a considerar que la gestión de su director/a es eficaz, es decir que logra los objetivos de manera efectiva (Bass & Avolio, 1997).

7.3.3. Significatividad de las relaciones existentes entre los tres grupos de estilos de liderazgo y los efectos en satisfacción, eficacia y esfuerzo extra según varianza de un factor ANOVA

Finalmente, para determinar la significatividad de las relaciones entre los grupos de tipos de liderazgo según los efectos organizacionales, se realizó otro análisis como el de varianza de un factor ANOVA.

La Tabla 7.33 muestra los resultados del análisis de comparación de medias de varianza de un factor. El ANOVA permitió confirmar los resultados de los anteriores análisis para determinar la relación existente entre los grupos de estilos de liderazgo encontrados y los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, para lograr el tercer objetivo de esta investigación.

Se observan estos tres efectos organizacionales con la variable factor “predominio de liderazgo por estilo”. Esta variable presenta tres grupos que se compararon entre sí en relación con los efectos.

Tabla 7.33: Significatividad de las relaciones entre los grupos de tipos de liderazgo y los efectos organizacionales.

		Tabla de ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Med_SAT *	Inter-grupos (combinadas)	2,055	2	1,028	,827	,438
	Intra-grupos	309,262	249	1,242		
	Total	311,317	251			
Med_EFIC *	Inter-grupos (combinadas)	2,986	2	1,493	1,287	,278
	Intra-grupos	288,755	249	1,160		
	Total	291,741	251			
Med_EE *	Inter-grupos (combinadas)	2,106	2	1,053	,777	,461
	Intra-grupos	337,286	249	1,355		
	Total	339,392	251			

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las relaciones entre los tres grupos de estilos de liderazgo y los efectos organizacionales no existe diferencia significativa. Así, en relación con el efecto de satisfacción ($F(2, 249) = 0,827, p = ,438$); se entiende que los docentes no difieren significativamente en la percepción de considerar que el director o directora ejerce formas de liderazgo satisfactorias y que trabaja con los otros agentes educativos de una forma aceptable.

En el mismo sentido, entre los tres grupos de percepciones sobre los estilos de liderazgo, no existe diferencia significativa ($F(2, 249) = 1,287, p = ,278$) en relación con el efecto de eficacia del director; es decir, los docentes no difieren significativamente en la percepción de considerar que su director o directora consigue que la organización escolar sea eficaz y que lidera el colegio de manera efectiva.

Del mismo modo, entre los tres grupos de percepciones sobre los estilos de liderazgo no existe diferencia significativa ($F(2, 249) = 0,777, p = ,461$), en relación con el efecto de esfuerzo extra del director; es decir, los profesores no difieren significativamente en la percepción de considerar que su director o directora incita a los otros agentes educativos a hacer más de lo que tenían previsto y que, además, logra que aumenten en ellos los deseos de tener éxito.

Finalmente, este estudio cuantitativo ayudó a calcular estadísticamente la relación existente entre cada uno de los tres grupos de estilos de liderazgo (variable factor) y los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, así, revelan los tres valores que muestra la tabla en la columna Sig. ($\text{sig} > 0.05$); por lo que se deduce que las relaciones de cada grupo de liderazgo instruccional (LI), liderazgo transformacional (LT) y Liderazgo integrado (LI+LT) con los efectos organizacionales no presentan distinciones ni difieren significativamente entre ellos.

Al final de esta parte y después de evaluar estadísticamente las percepciones de los informantes y comparar los resultados obtenidos de los análisis que se realizaron en tres momentos, se percibe que las relaciones existentes con los efectos según el factor “estilo de liderazgo” a nivel de los establecimientos, no muestran diferencias estadísticamente significativas que justifiquen asociar la predominancia de un solo estilo de liderazgo del directivo con los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra; todo lo contrario.

En general, se confirma una vez más los resultados de los análisis anteriores, los que muestran la tendencia hacia la integración de los liderazgos o liderazgo integrado.

Con esto se concluye este capítulo y a modo de síntesis, el análisis transversal de los resultados a las tres preguntas indican, que se ha presentado un listado de categorías a priori y emergentes, las que en base a las percepciones y discursos de los agentes educativos facilitaron el estudio y la aplicación de técnicas e instrumentos, ya sea desde la metodología cualitativa y/o cuantitativa; todo ello permitió, en primer lugar, describir el liderazgo escolar de los directores en el contexto de la implementación de procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales. En segundo lugar, se pudo determinar que los grupos de estilos de liderazgo que desarrollan los directores, en general no presentan predominancia de un estilo sobre el otro, sino una integración del liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional.

En tercer lugar, esto posibilitó realizar otro análisis con respecto a la relación existente entre los enfoques o estilos de liderazgo escolar encontrados en los directivos y los efectos organizacionales en estudio. Para finalmente responder afirmativa y positivamente a la pregunta general de cómo se relaciona la percepción de influencia de los enfoques o estilos de liderazgo escolar transformacional, liderazgo instruccional y

liderazgo integrado, que fueron encontrados como estilos que son desarrollados en la gestión de los directores escolares en los procesos de mejora en los doce establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Santiago estudiados y sus relaciones con los efectos organizacionales de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

En la siguiente sección se discuten, a manera de conclusión, los principales hallazgos de la investigación.

VIII. CONCLUSIONES

En esta parte se presentan las principales conclusiones alcanzadas por el estudio, abordando los temas tratados en esta investigación a partir de los resultados encontrados, reconsiderando también algunos antecedentes y reflexiones.

Las expectativas por la correcta gestión de los sistemas educativos, en general, así como las prácticas de liderazgo de los directores escolares que impulsan procesos de mejora al interior de sus establecimientos, en especial, se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional y nacional, más aún después de que el liderazgo escolar ha sido ubicado como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; McBer, 2000; McKinsey, 2007; OCDE, 2011; Pont et al., 2008; Robinson, 2007; Robinson et al., 2008; Waters et al., 2003). Es así como el sistema y las dinámicas internas de las organizaciones escolares son consideradas como centro del escrutinio público, debido a los constantes cambios experimentados, a raíz de la implementación de reformas de gran escala que buscan impactar en las salas de clases (Volante, 2010).

En ese sentido, está el principal propósito de este estudio, que pretende describir y comprender, a partir de las percepciones de los agentes educativos, la práctica de los directores escolares asociada a procesos de mejora al interior de sus establecimientos, en términos de su estilo de liderazgo transformacional y/o instruccional y su efecto en la satisfacción por el trabajo del director, la eficacia del líder y esfuerzo extra de los otros agentes educativos.

En virtud de los antecedentes y fundamentación teórica conceptual en la que se apoya este estudio sobre las características del liderazgo en contextos educativos y la aparente oposición entre los denominados estilos transformacionales e instruccionales, en esta investigación se generó evidencia consistente con una perspectiva más complementaria, tal como plantea la postura teórica de liderazgo integrado de Marks y Printy (2003), que sustenta una forma “integrada” por el liderazgo instruccional combinado con las cualidades carismáticas propias de un directivo que desarrolla el liderazgo transformacional, como el

mejor predictor para obtener mejores resultados escolares y elevar la calidad intelectual de los trabajos de los estudiantes.

Esta postura es confirmada por las investigaciones realizadas en Chile sobre el funcionamiento de los equipos directivo y su influencia en el logro académico (Volante 2010), y sus antecedentes previos en el estudio de Volante y Müller (2009), sobre la percepción de los profesores respecto el rol integrado de los directivos y su efecto en el rendimiento de los estudiantes (Day et al., 2016).

En el mismo sentido la investigación de Day et al. (2016) proporciona nueva evidencia empírica de cómo los directores exitosos promueven directa e indirectamente la mejora gradual de los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante la combinación de estrategias de liderazgo transformacional y de instruccional.

Al respecto, se planteó a manera de hipótesis de este estudio, que un liderazgo escolar será efectivo en los procesos de mejora de los establecimientos cuando ayude a la escuela a desarrollar la visión que orienta su trabajo e influya en las interrelaciones de los agentes educativos, para articular y lograr metas compartidas dentro de ella, lo que incluye cambios en sus miembros y mejores prácticas para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Leithwood & Riehl, 2003; Robinson et al., 2009). Más específicamente, basados en los antecedentes teórico-empíricos, por una parte, se esperaba asociar el establecimiento de metas con las dimensiones del liderazgo instruccional y, por otra parte, reconocer que el compromiso de los miembros es una de las características de los cambios de segundo orden que presenta el liderazgo transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 1999b).

En general, los resultados indican que en la mayoría de los doce establecimientos educacionales en procesos de mejora de la Región Metropolitana de Santiago, se percibe el desarrollo del liderazgo integrado. De este modo, las investigaciones sugieren que el liderazgo educativo y efectivo percibido tiende a ser entendido como un fenómeno integrado unifactorial, difícil de separar y contrastar en la experiencia práctica y testimonio de líderes escolares (Volante y Müller, 2009). Es por ello que las investigaciones de caso tienden a primar una percepción que integra aspectos relacionales con aspectos organizacionales.

En síntesis, el foco de este estudio que consiste en el estilo de liderazgo del director en los procesos de mejora, fue una constante para responder la pregunta general de esta investigación: ¿Cómo se relaciona la percepción de influencia de los estilos de liderazgo que predominan en directores escolares en los procesos de mejora en establecimientos de características contextuales similares de la Región Metropolitana de Santiago? Para ello, se presentan algunas conclusiones con respecto a las interpretaciones de las percepciones sobre el estilo de liderazgo escolar que desarrollan los directores en establecimientos en procesos de mejora educativa, así como su relación con los efectos organizacionales de eficacia del directivo, satisfacción y el esfuerzo extra de los otros agentes educativos como los profesores.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones de carácter general y que aparecen especialmente interesantes en el contexto de las reformas educativas, a las que se está viendo hoy enfrentada la comunidad educativa regional, nacional y latinoamericana.

La revisión de las principales teorías sobre liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional presentan antecedentes de resultados exitosos en el campo educativo, en general, y especialmente en relación con la mejora del rendimiento escolar y el aumento de la motivación de los agentes educativos, respectivamente, en el marco de un clima institucional favorable. Es por ello que se afirma que estos liderazgos dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo y que sus programas de investigación son suficientemente maduros para permitir un buen análisis (Hallinger & Heck, 1998; Heck & Hallinger, 2005; Leithwood & Riehl, 2005, Robinson et al., 2008) lo que además da consistencia a la hipótesis y propósito de este estudio.

A continuación, se pasa a detallar lo que se concluye con respecto a las percepciones que describen cómo es percibido el liderazgo escolar de los directores en el contexto de la implementación de procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales.

8.1. Liderazgo escolar de los directores en la implementación de los procesos de mejora educativa

En base a la lectura y relectura de cada uno de los 36 entrevistas grupales desarrolladas en los años 2010, 2011 y 2012, se logró el objetivo de describir el liderazgo escolar de los doce directores en el contexto de la implementación de procesos de mejora educativa, al interior de sus establecimientos educacionales, a partir de las percepciones de los profesores y directivos miembros de los equipos de tarea de cada establecimiento. En la misma dirección se realizaron los análisis comparados de las concurrencias entre las categorías a priori de LT y LI y las categorías emergentes. Ambos análisis llevan a concluir que:

El liderazgo escolar de los directivos, en general, se centró mayormente en focos de mejora relacionados con: la comunicación y gestión de las metas y objetivos, las practicas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje, el fomento del desarrollo profesional docente, el monitoreo y evaluación de desempeño docente, agentes educativos comprometidos con el cambio y trabajo conjunto, y la consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes, que se describen a continuación.

La comunicación y gestión de las metas y objetivos programados se sustenta en base a percepciones que describen directivos que establecen distintos medios y formas particulares de comunicación efectiva entre los agentes educativos, como son el proyecto educativo y/o pedagógico y el plan/proyecto de mejora. Estos documentos incluyen compromisos internos; esta postura se argumenta con la primera dimensión del liderazgo instruccional: desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización (Hallinger & Murphy, 1985). Sin embargo, la descripción indica que el logro de los objetivos también implica la realización de convenios de apoyo como alianzas, redes, acuerdos y compromisos con agentes e instituciones externas, que son comportamientos característicos de la dimensión de motivación inspiracional del liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994). En cuanto a las acciones de planificación y supervisión de las acciones a desarrollar, para garantizar el logro de los objetivos de la escuela como son la total cobertura curricular, la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje, son las que motivan a que el directivo implemente sus decisiones en base a datos estadísticos, las

que coincidieron con el planteamiento de Hallinger y Murphy (1985) en la dimensión desarrollo profesional en la organización del estilo de liderazgo instruccional.

Se concluye que las percepciones describen directores que desarrollan dimensiones que contribuyen con este foco de mejora y, por ende, en los procesos de mejora en establecimientos educacionales, tanto desde el enfoque instruccional que desarrolla la visión que orienta su trabajo (McEwan, 2003); como desde el enfoque transformacional que comunica expectativas en los seguidores involucrados, para comprometerlos con una visión compartida ligada al éxito de la institución (Bass & Avolio, 1994).

El foco de mejora relacionado con las prácticas pedagógicas de calidad, orientadas a mejorar el aprendizaje, describen a un directivo que desarrolla un liderazgo enfocado en la enseñanza y el aprendizaje, característica de los líderes instruccionales, que estimulan directamente el aprendizaje de los estudiantes que desarrollan relaciones positivas y crean condiciones educativas necesarias, que permiten a los profesores desarrollar estrategias, actividades y desafíos de aprendizaje que aseguren efectos en el rendimiento académico (Blase & Blase, 2000; Hallinger & Murphy, 1985; McEwan, 2003). Este comportamiento le facilita al directivo la tarea de evaluar y proponer actividades de reforzamiento del aprendizaje, además de responder dudas y preguntas (Blase & Blase, 1999; Glickman et al., 2001; Hallinger, 2003; Ovando & Ramírez, 2007). Las percepciones de los informantes también revelan que los directivos transmiten altas expectativas de alto rendimiento, lo que indica comportamientos del estilo de liderazgo transformacional (Leithwood, 1994).

El fomento del desarrollo profesional docente permite describir a un directivo que reconoce y proporciona incentivos como una forma de estimular el desarrollo de comportamientos que inducen a los profesores a ser innovadores y creativos, a crecer profesionalmente para incrementar la capacidad y aprendizaje permanente de la escuela (Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood et al., 2000). Resaltan las percepciones en relación a que el directivo promueve capacitaciones referidas a la creación y uso adecuado y pertinente de los recursos educativos, de los instrumentos de aprendizaje y evaluación que potencialicen a los profesores en las áreas de su dominio, lo que es valorado a través de la observación de clases, en general, y entre pares. Este comportamiento constituye un factor común en el contexto de la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales, tanto en un directivo que desarrolla liderazgo

instruccional (Hallinger & Murphy, 1985; McEwan, 2003; Volante, 2008), como en el directivo que desarrolla un liderazgo con enfoque transformacional y que incide en la dimensión de estimulación intelectual (Bass & Avolio, 1994; Leithwood, 1994).

El monitoreo y evaluación del desempeño docente describe a un directivo que desarrolla actividades de constante valoración del quehacer educativo, que fomentan en la mejora del desempeño docente, como son las caminatas de aula, las evaluaciones internas y externas del rendimiento escolar, que permiten asegurar que la efectividad de las prácticas de los profesores en clases es una de las grandes preocupaciones del directivo por el impacto en los estudiantes (Volante, 2010). Estas actividades requieren la asistencia directa del directivo a los profesores, lo que denota la práctica de la dimensión de monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza del estilo de liderazgo instruccional (Hallinger & Murphy, 1985). Estas acciones de monitoreo del directivo y/o de los concejos de evaluación interna de la acción educativa, también buscan conocer si los profesores necesitan dirección adicional o apoyo para medir su progreso y mejorar su desempeño; estas acciones revelan la dimensión de consideración individualizada del liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994).

Los agentes educativos comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto describen a líderes dispuestos a motivar y generar en los otros agentes educativos el compromiso con los objetivos de la escuela para el cambio; para Leithwood (1994) esta es una de las prácticas de liderazgo transformacional más importantes para un aprendizaje organizativo. Es en esa dirección que el directivo y su equipo de gestión son percibidos, puesto que promueven la participación activa de los profesores para que demuestren un alto grado de cooperación entre sí y de trabajo interdisciplinario. Estas prácticas denotan un clima escolar que genera las condiciones de trabajo, necesarias para promover la satisfacción laboral y el compromiso de los agentes educativos y son parte de la dimensión consideración individualizada que el directivo con estilo transformacional desarrolla (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Majluf y Hurtado, 2008). Este clima generado por el directivo, permite que los profesores desarrollen relaciones de coaching entre ellos (Blase & Blase, 2000), para mejorar su eficacia y lograr cambios para la mejora de los aprendizajes; estas son prácticas que también forman parte de la gestión de un directivo que desarrolla el estilo de liderazgo instruccional (Hallinger & Heck, 1996; Hallinger & Murphy, 1985; Shatzer, 2009). Otra

actividad percibida y que puede ser considerada como prácticas del estilo de liderazgo integrado del directivo, es la referida a involucrar la participación de los padres de familia y/o apoderados, según sus necesidades para mejorar el progreso de los estudiantes (Marks & Printy, 2003).

La consideración de los directivos por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes, implica que desarrollaron actividades de indagación previa de sus necesidades de aprendizaje cognitivo y actitudinal, para luego contextualizar y diversificar el quehacer educativo y, de tal manera, responder al ritmo y estilo de sus aprendizajes y a las altas expectativas de los actores educativos, a los cambios, en relación a los procesos de mejora educativa y al desarrollo de estrategias de apoyo a los estudiantes en su proyecto de vida. Este comportamiento forma parte de la dimensión de consideración y apoyo individualizada que tanto Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), como Leathwood (1994), proponen desde el modelo de liderazgo transformacional.

Los directivos también son descritos tomando en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos, como los apoderados, con la finalidad de comprometerlos en acciones de acompañamiento voluntario para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Este comportamiento es propio del liderazgo instruccional, que muestra la influencia del director sobre los resultados de los estudiantes a través de los medios organizativos (Shatzer, 2009).

En síntesis, estos comportamientos se relacionan con las descripciones de los dos estilos de liderazgo escolar, motivos de este estudio, los que se han planteado en la hipótesis como características de un liderazgo escolar efectivo en los procesos de mejora de los establecimientos educacionales.

Sin embargo, los análisis de las percepciones permitieron detectar que en la gestión de los directoras en los casos 4 y 5, se distinguió cierta tendencia hacia el desarrollo del liderazgo transformacional, porque los discursos de los informantes mostraron que sus directoras, en mayor medida, se inclinaron a desarrollar comportamientos que resaltan los “cuatro I’s del líder transformacional” (Bass & Avolio, 1994; Tracey & Hinkin, 1998), es decir las dimensiones como la influencia idealizada (carisma), la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual (Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991; Bass & Avolio, 1994, 2003). Estos componentes están fuertemente relacionados con

procesos de cambio transformador, tanto de los seguidores como del establecimiento educacional.

En el mismo sentido, las reuniones continuas de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje, constituyeron otra forma que encontraron las directoras para incrementar la capacidad de la escuela y poder resolver sus problemas puesto que les permitió prestar apoyo a los agentes educativos durante el proceso de cambio institucional a causa de las constantes reformas educativas chilenas (Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001), y para mejorar la interrelaciones en base a la confianza mutua (Bass, 1985). Estos comportamientos, también, actuaron como mediadores en el aprendizaje de los estudiantes (Pont et al., 2008).

Por otro lado, los análisis descriptivos de las percepciones permitieron detectar que en la gestión de los directivos de los casos 3, 6 y 8, se distinguieron coincidencias en comportamientos que denotan mayor tendencia hacia el liderazgo instruccional.

Se llega a esta aseveración después de analizar las tres dimensiones que presenta este modelo, según la propuesta de Hallinger y Murphy (1985), que es la postura teórica de esta investigación, y encontrar que en estos 3 establecimientos, es la primera dimensión, es decir, la que está referida al desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización es la que presenta mayor énfasis instruccional, al percibir conductas que indican la realización de acciones que aseguren que toda la comunidad escolar conozca claramente las metas con respecto al progreso académico de los estudiantes, las mismas que sirven para alinear el currículo y para tomar decisiones organizacionales (Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1985; Ovando & Ramírez, 2007). Todo ello indica que el director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela.

Es así que las categorías emergentes que indican los procesos de mejora con los que estaría operando con más concurrencia el liderazgo instruccional al interior de los establecimientos educacionales, en general, siguen la tendencia recogida de trabajos anteriores. En síntesis, el análisis de las percepciones permite cumplir con el objetivo propuesto y ratificar que es posible sugerir que la tendencia de estos tres directores hacia el desarrollo del liderazgo instruccional en sus establecimientos en procesos de mejora, los lleva a que concentren su atención en el desarrollo de la visión/misión del currículo y las metas académicas de la escuela, así como en la enseñanza del profesor y, especialmente, en

el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados son consistentes con los antecedentes teóricos y empíricos del liderazgo instruccional encontrados por Hallinger (2003), Ovando y Ramírez (2007) y Griffith, (2004) y en Chile, por Volante (2010), entre otros.

En conclusión, se encontró que las descripciones sobre los doce directivos indican que en ambos enfoques de liderazgo escolar, los directores y profesores interactúan y operan de manera más cercana a los estudiantes, con el fin de satisfacer sus intereses y/o necesidades que puedan surgir y, además, mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Una vez más, se concluye que se perciben directivos que desarrollan comportamientos para establecer expectativas conducentes a la excelencia, la calidad y el alto rendimiento por parte de los agentes educativos (Leithwood, 1994). Estos comportamientos se relacionan con las descripciones de los dos estilos de liderazgo escolar, los que a su vez, sustentan la presencia de un liderazgo escolar efectivo en los establecimientos en procesos de mejora, que se plantea como hipótesis de este estudio.

La conclusión anterior es confirmada con el análisis comparado de los resultados obtenidos al describir las concurrencias o relaciones existentes entre las categorías a priori del estilo de liderazgo transformacional con las categorías emergentes versus las concurrencias o relaciones existentes entre las categorías a priori del liderazgo instruccional con las categorías emergentes que describen comportamientos de los directores en la implementación de los procesos de mejora educativa al interior de establecimientos educacionales; porque se encontraron similares conclusiones que indican que en ambos enfoques, los directivos y profesores interactúan entre ellos y operan de manera más cercana a los estudiantes, con el fin de satisfacer los intereses y/o necesidades que puedan surgir en los alumnos en torno a su vida y además mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo anterior, los resultados descriptivos muestran estas dos tendencias predecibles y coincidentes con los antecedentes teóricos y empíricos, que hacen notar descripciones de algunos comportamientos del liderazgo transformacionales en el liderazgo instruccional y viceversa (Hallinger, 2003). Por ello, se coincide con Shatzer (2009), quien observa que en el modelo de liderazgo instruccional se han incluido algunos aspectos transformacionales del liderazgo. Esta proposición es denominada como liderazgo integrado y está constituida

por las dimensiones del liderazgo transformacional y liderazgo instruccional (Marks & Printy, 2003).

8.2. Liderazgo predominante en la implementación de los procesos de mejora educativa

El análisis de las percepciones de los directivos y profesores en los doce casos de los establecimientos estudiados, permitió encontrar tres grupos de directores con diferente estilo de liderazgo. En un grupo, con solo dos casos, se percibió cierta predominancia del estilo de liderazgo transformacional (LT); en otro grupo se percibieron tres casos donde las percepciones indicaban la tendencia hacia el estilo de liderazgo instruccional (LI); sin embargo en el tercer grupo, se observó que en más de la mitad de los doce casos estudiados, es decir, en siete casos, no se percibió la predominancia de un estilo u otro en la gestión del director/a, por lo tanto, se puede asumir que este último grupo muestra un estilo integrado, porque se percibieron características tanto del estilo de liderazgo transformacional como del liderazgo instruccional en el desarrollo de la gestión de estos siete directores, lo que llevó a concluir que el liderazgo transformacional y liderazgo instruccional no se presentan opuestos, sino más bien actuarían de modo complementario y/o integrado.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se robustece la proposición de Marks y Printy (2003) sobre la integración del liderazgo transformacional e instruccional para lograr la coparticipación y compromiso de directivos y profesores en el desarrollo de las capacidades y supervisión de los aprendizajes de los estudiantes. Estos resultados también son consistentes con el reporte de los estudios de Volante y Müller (2009), realizados en Chile, quienes concluyeron que el efecto integrado del liderazgo instruccional con el liderazgo transformacional estaría explicando el 15,6% de las diferencias observadas en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica, lo que suma evidencia a lo que denominan el efecto integrado del liderazgo transformacional e instruccional.

Los antecedentes indican que en los últimos veinte años, los programas de desarrollo de liderazgo y las investigaciones más destacadas han sugerido la existencia de una dicotomía o uso de prácticas de liderazgo instruccional o transformacional, tal como

exponen Shepard, (1996) y Hallinger (2000). Es así que hasta hace poco, algunos estudios de investigación han comparado directamente estas teorías, entre las que sobresale una de las comparaciones más relevantes sobre el tema, como es el metaanálisis de Robinson et al. (2008), el que concluye que el liderazgo instruccional presenta tres a cuatro veces más impacto que el liderazgo transformacional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, Shatzer (2009) observó que en los modelos de liderazgo instruccional propuestos por Mc Ewan (2003), se encuentran algunos aspectos transformacionales, como son el interés del directivo por la creación de una cultura escolar y la promoción del desarrollo docente, entre otros. Esto lleva a concluir que la dicotomía “LI o LT” no es del todo válida y que la tendencia es a la integración de ambos estilos, es decir “LI+LT”, tal como confirman las percepciones analizadas en esta investigación.

El sustento de la conclusión, en cuanto a que estos enfoques no son excluyentes, se encuentra en la proposición del mismo Hallinger (2003), quien también concluyó que las similitudes entre estos estilos son más importantes que las diferencias, al menos en términos de las actividades sustantivas. Por ende, la integración de estos estilos de liderazgo garantizaría el desarrollo de un clima de altas expectativas y una cultura escolar centrada en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las similitudes de estos dos estilos, que también dan sustento a los resultados obtenidos que contribuyen a aclarar la compleja semejanza entre los dos liderazgos en establecimientos en procesos de mejora educativa, se encuentran los resultados de los estudios referidos a que tanto el liderazgo del director transformacional como del instruccional tienen influencia indirecta sobre los resultados académicos de los estudiantes. Así lo revelan los estudios de Hallinger y Heck (1996) y Shatzer (2009), quienes encontraron efectos indirectos del liderazgo instruccional en los resultados de los estudiantes, generalmente a través del profesor o medios organizativos, como los reportes de Leithwood (1992, 1993), Leithwood et al. (1993), Leithwood et al. (2000), Leithwood y Jantzi (1999a, 1999b, 2006), Jantzi y Leithwood (1996), Philbin (1997), Verona y Young (2001), Gardin (2003), Ross y Gray (2006), Gulbin (2008), Mills (2008), Bogler (2002), entre otros, quienes encontraron que el liderazgo transformacional mediaría los efectos indirectos sobre los logros en los estudiantes a través del clima escolar o ambiente escolar.

Cabe resaltar que ambos estilos de liderazgo estarían coincidiendo en señalar que las relaciones de los profesores, son también mediadores para la mejora del rendimiento escolar.

A estas propuestas de liderazgo integrado, se puede sumar la denominación de liderazgo efectivo, planteado también por Volante (2010), para calificar a los estilos de liderazgo de los directores escolares que desarrollan sus capacidades para estimular la creatividad como las competencias de los agentes educativos. Esto caracteriza a los dos enfoques de liderazgo en cuestión, para lograr las metas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En suma, es posible destacar que se cuenta con evidencia para apoyar la integración y/o complementariedad de los dos estilos de liderazgo: transformacional e instruccional en el desarrollo de la gestión educativa, más aún si se asume que no existe un solo estilo de liderazgo válido para tratar todas las situaciones que se puedan presentar en los establecimientos educacionales. Además, si tenemos en cuenta que estas instituciones son complejas y dinámicas, puesto que en ellas interactúan diferentes actores y que, debido a esta diversidad, se generan conflictos imprevistos, pues se considera que no es suficiente centrarse en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, sino también tener en cuenta otros factores internos y externos al momento de asumir el desarrollo de determinado estilo, que no puede ser un elemento estático para el tratamiento satisfactorio de las diferentes situaciones que se puedan presentar.

Entonces, debido a que el sistema escolar se encuentra condicionado por factores sociales, políticos, económicos, e históricos; al analizar el contexto chileno en el que las constantes reformas educativas han tenido repercusión no solo en el país, sino también en Latinoamérica, es muy importante destacar importancia del contexto, que para esta investigación hizo notar un debilitamiento general de la educación pública en Chile particularmente través de la emergencia del movimiento estudiantil de 2011. Este contexto generó algunos cambios en las percepciones y tipos de liderazgos predominantes en los directivos. En este sentido, es posible hipotetizar que esta situación de emergencia haya favorecido una demanda a directores y directivos, relacionada con enfatizar aspectos relacionales entre los miembros de las organización, privilegiando un tiempo más enfocado en el apoyo social que en las exigencias académicas en algunos casos. En este sentido,

algunos directores percibidos como más instruccionales en un principio, podrían haberse vistos a mostrar características más transformacionales en un determinado momento del tiempo. Estas respuestas de liderazgo en situación y contingencia de alerta organizacional podría suscitar una tendencia más asociada al estilo de liderazgo transformacional dadas sus características relacionales que generan compromisos en los demás actores (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2000) y esfuerzos de apoyo y contención de los directores en situaciones donde cambian los planes y las prioridades de la escuela (Klinginsmith, 2007).

A favor de la tendencia que destaca la relación entre las percepciones sobre el liderazgo y las condiciones del contexto externo e interno de las organizaciones escolares, durante este estudio emergieron contenidos y énfasis en el discurso de los participantes relacionados con eventos de alto impacto social. Por ejemplo la efervescencia del movimiento estudiantil chileno en los años 2011 y 2012 tuvo efecto directo en las percepciones de dos establecimientos en los que primó un énfasis transformacional en las entrevistas grupales. Es por ello, lo que es consistente con las características dinámicas y adaptativas de las prácticas y sentidos del liderazgo en distintos tipos de organizaciones.

En esta investigación se percibe que es la integración del liderazgo instruccional y del liderazgo transformacional, la que contribuyó en el desarrollo de cambios y modificaciones al interior de los establecimientos y por ende en el sistema educativo; lo que podría contribuir a garantizar el cumplimiento de las demandas y aspiraciones de la sociedad chilena en especial, así como las expectativas de la hipótesis de un liderazgo efectivo que se plantea.

Las características de los estilos liderazgo escolar percibidos, describen comportamientos tanto del liderazgo transformacional como del liderazgo instruccional, por lo que se infiere de manera concluyente que los liderazgos escolares percibidos se presentan más bien integrados y/o complementarios, que excluyentes o separados, lo que sustenta el desarrollo o predominio del liderazgo integrado por estos dos estilos en siete de los doce establecimientos educacionales. Así lo confirma la investigación de Day et al. (2016), que proporciona una nueva evidencia empírica de cómo la combinación de estrategias de liderazgo transformacional y de instruccional desarrolladas por directores exitosos promueve directa e indirectamente la mejora gradual de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, los resultados y conclusiones expuestos fundamentan el desarrollo de un modelo de “liderazgo instruccional y transformacional en los procesos de mejora en establecimientos educacionales”, el cual proporciona una “perspectiva de integración” que valida la contribución de los directivos y demás agentes educativos al interior de los establecimientos educacionales, como un elemento dinámico y de cambio, que va más allá de la influencia parcial o predominancia de un solo estilo de liderazgo u otra fuente de influencia externa.

8.3. Las relaciones de los estilos de liderazgo transformacional, instruccional o integrado con los efectos de satisfacción, eficacia del directivo y esfuerzo extra

Con respecto a las relaciones existentes entre los tres estilos de liderazgo escolar que se encontraron: liderazgo instruccional, transformacional e integrado y los efectos organizacionales de eficacia del directivo, satisfacción y esfuerzo extra de los agentes educativos, se concluye que sí existen relaciones y que estas no presentan diferencias estadísticamente significativas entre sí; es decir, que ya sea el estilo de liderazgo instruccional o transformacional o integrado que esté desarrollando el director o directora al interior del establecimiento educacional en proceso de mejora, sus relaciones con estos tres efectos organizacionales no difieren significativamente.

En suma, para este cuarto objetivo es posible interpretar que se tienen tres conclusiones. La primera sugiere la confirmación de los aportes de Bono, Foldes, Vinson y Muros (2007), Mullen y Kelloway (2009), Nielsen, Randall, Yarker y Brenner (2008), quienes aseguran que los directores transformacionales tienen efectos en los seguidores, que se manifiestan a través de una mayor satisfacción en el trabajo, el bienestar psicológico y en actitudes más positivas a través de la jornada de trabajo en señal de aceptación de la gestión del director. Es decir, los resultados destacan, en general, la tendencia recogida en estudios anteriores, en cuanto a que el desarrollo del estilo de liderazgo transformacional conduce a mejorar los niveles de satisfacción, esfuerzo extra y percepción de eficacia del líder (Majluf & Hurtado, 2008; Thieme, 2005). Al respecto, Bass (1988) señala: “solo el liderazgo transformacional puede conseguir que hacer bien

una tarea o contribuir a una buena causa sean gratificantes y le hagan sentirse satisfechos de sí mismos” (p. 30).

Lo novedoso en este estudio es que en la segunda conclusión se plantea que el liderazgo instruccional percibido también se relaciona con los efectos satisfacción, eficacia del director y esfuerzo extra. Esto estaría sucediendo no solo cuando predomina el liderazgo instruccional en la gestión del directivo o actúa de manera aislada, sino también cuando el directivo desarrolla una gestión integrando el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional, como en la mayoría de los casos estudiados. Por ello, este resultado representa una contribución original y válida para los estudios del enfoque de liderazgo instruccional; más aún, debido a que no se encuentran antecedentes teóricos y empíricos que reporten resultados al respecto, como ya se mencionó, razón por la cual esta conclusión puede constituir un nuevo antecedente no solo en el estudio de este enfoque de liderazgo escolar, sino un aporte más en la reformulación de políticas y procesos en la selección de los directores de establecimientos educacionales y, especialmente, apreciable para redimensionar el contexto institucional del ejercicio directivo en el sistema escolar chileno, tal como propuso Volante (2010).

La tercera conclusión sintetiza que el liderazgo transformacional con el liderazgo instruccional, denominado liderazgo integrado, también se relaciona con los efectos de satisfacción, esfuerzo extra en los profesores y percepción de eficacia del líder y que los valores de estas relaciones se ubican en un lugar intermedio entre los valores de las relaciones del liderazgo transformacional y liderazgo instruccional con los efectos organizacionales, respectivamente, y no se advierten diferencias estadísticamente significativas entre estas relaciones.

IX. PROPUESTAS PARA EL ESTUDIO Y LA OPTIMIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y LIDERAZGO

Al terminar esta investigación, se considera importante cerrar este estudio con algunas reflexiones que pueden ser consideradas como propuestas para los establecimientos educacionales y/o sugerencias para la toma de decisiones, puesto que, en el aspecto teórico, este estudio ofrece insumos para la reflexión y la toma de decisiones que pueden posibilitar la optimización de las intervenciones de los procesos de liderazgo y gestión no solo en las organizaciones educativas, ya que esta investigación se constituye en un nuevo antecedente a ser extrapolado a otras organizaciones que requieran de una efectiva gestión y liderazgo.

Cabe señalar que este trabajo pretende ser un aporte, a pesar que las conclusiones resultan insuficientes para resolver la problemática del liderazgo en la gestión educativa en los establecimientos educacionales en Chile, porque obviamente existen muchos otros factores relacionados tanto con los procesos de mejora al interior de los establecimientos como también con respecto a su relación con los efectos de satisfacción, eficacia y esfuerzo extra, que escaparon a los objetivos fijados en esta tesis doctoral. Es por ello que las conclusiones expuestas permiten sugerir algunos aspectos a profundizar en futuras investigaciones relacionadas con el tema, después de una pertinente evaluación de las mismas.

Desde una mirada más institucional, se considera fundamental tener en cuenta que no es lo mismo liderar instituciones con tareas rutinarias y mecánicas que se pueden predecir, que liderar instituciones educativas cuyo trabajo supone un alto nivel de creatividad ante la ambigüedad, improvisación, desafíos, riesgos, etc. Al respecto, es necesario avanzar en el estudio que lleve a conocer con claridad estilos de liderazgo a desarrollar para lograr competencias en los distintos agentes educativos, en el fomento de su promoción profesional y económica para mejorar la calidad de la gestión de los directores y, por ende, la mejora del desempeño escolar.

Queda tácita la necesidad de mejorar la formación de los directivos y profesores como elementos importantes del sistema, porque se observa una insuficiente respuesta en lo que respecta a la calidad de gestión escolar de cada director o directora en particular. Esta tarea implica no solo generar espacios de perfeccionamiento y acompañamiento de

procesos para la elaboración de nuevos planes y programas orientados al involucramiento de todos los agentes educativos, incluidos los apoderados, sino también la aplicación y seguimiento de programas de supervisión y monitoreo, considerando la importancia y las dificultades asociadas a su real implementación.

El desafío es el instalar una nueva cultura escolar que invite a construir, consensuadamente, estrategias de liderazgo escolar que mejoren la calidad de la gestión educativa en todas las instituciones educativas. Los resultados de este estudio llevan a recomendar que, en el marco de la complementariedad de los liderazgos, se considera viable que en la gestión de los establecimientos en procesos de mejora, el liderazgo integrado por el liderazgo instruccional y transformacional potencializa los dos estilos de liderazgo escolar; es así que aquí se ofrece una oportunidad para emplazar nuevas conversaciones en torno a las experiencias escolares de los directivos y los otros agentes educativos, con respecto a las siguientes propuestas.

El liderazgo transformacional es multidimensional, por ello presta apoyo a los agentes educativos durante el proceso de cambio y reforma que la sociedad viene desarrollando (Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001). Sin embargo, para resolver las críticas con respecto a que el liderazgo transformacional no presenta énfasis educativo, se propone que la gestión escolar compense esta deficiencia desarrollando también el liderazgo instruccional, enfoque que se caracteriza porque se centra en el currículo y la instrucción (Hallinger & Murphy, 1985).

Con la integración de estos estilos, se resolvería el mínimo impacto académico ejercido por el liderazgo transformacional (Barker, 2007), puesto que, frente a esta crítica, la complementariedad del liderazgo instruccional sería obvia y estaría sustentada por los resultados obtenidos por Robinson, et al. (2008), en el sentido que el liderazgo instruccional además de presentar tres veces más efecto que el liderazgo transformacional en el rendimiento académico, se enfoca en la enseñanza y aprendizaje y ha tenido una fuerte influencia en los estudios sobre educación por las últimas tres décadas, llegando a reportar evidencia sustancial de su efecto en resultados de profesores y estudiantes (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck 1998; Ylimaki, 2007).

Hallinger (2003) y Leithwood, Aitken y Jantzi (2001), afirman que en el enfoque instruccional la dirección del liderazgo es top-down y que los cambios que se logran son de

primer orden. En cambio, según los mismos autores, en el enfoque transformacional la dirección del liderazgo es bottom-up y los cambios que se logran son de segundo orden. Por ello, se propone que la integración de estos dos estilos podría contribuir con éxito en el desarrollo de estrategias de gestión y de resolución de conflictos, un argumento más para sostener la complementariedad de los dos estilos.

El metaanálisis realizado por Robinson et al. (2008) y los estudios de Ylimaki (2007), sostienen que en las escuelas efectivas el desarrollo de un liderazgo integrado por estos dos estilos disminuiría la crítica hacia el liderazgo instruccional, en torno a que es demasiado directivo y que, generalmente, hace caso omiso de las contribuciones de los profesores y de los otros miembros de la comunidad educativa, porque se vería superada por la práctica del liderazgo transformacional que tiende a la distribución participativa y consensuada de las responsabilidades del directivo y de la toma de decisiones, registrado por Leithwood y Jantzi (1999b). Además, esta característica del liderazgo transformacional dejaría de ser otra de las grandes diferencias entre estos dos estilos, en caso que se desarrollen de manera complementaria.

En cuanto al Cuestionario Multifactorial (*MLQ-5X-short form*), que es el instrumento que se utilizó para medir cuantitativamente la presencia del estilo de liderazgo transformacional en la gestión educativa del director, este instrumento fue adaptado por Thieme en el año 2005, en el contexto chileno y, a pesar que mantiene la estructura básica de sus autores, Bass y Avolio (2000), se encontró que con respecto al número de ítems para medir la relación del liderazgo con los tres efectos organizacionales, este presenta solo dos ítems por cada uno de los efectos. Se considera que estas condiciones si bien es cierto no imposibilitaron el trabajo pero tampoco facilitaron el análisis sobre la relación existente entre los enfoques o estilos de liderazgo escolar que predominan en los directivos y los efectos. Es por ello, que las conclusiones expuestas permiten sugerir algunos aspectos a profundizar en futuras investigaciones relacionadas con el tema, después de una pertinente evaluación de las mismas.

X. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Como en todo proceso de investigación, existen algunos aspectos que pueden ser considerados como limitaciones del estudio y que se presentan para aclarar el alcance y la real proyección de la información, así como para ofrecer la oportunidad de incorporar otras variables, otros temas y aspectos que pueden ser investigados a posteriori.

En esta investigación, en el aspecto empírico, se ha pretendido desde las percepciones de los profesores y de las autopercepciones de los directivos, no solo describir el estilo de liderazgo escolar de los directores, sino determinar la posible predominancia del estilo de liderazgo instruccional y/o del liderazgo transformacional, por lo tanto, esta investigación se hace cargo de las descripciones en base a las interpretaciones hipotéticas que se levantaron de las opiniones vertidas por los informantes de la muestra.

En relación al contexto de investigación, el trabajo efectuado se realizó en 12 establecimientos educacionales conformado por 3 escuelas municipales y 9 escuelas particulares subvencionadas, en todos ellos se estaban implementando innovaciones pedagógicas en el marco del proyecto Fondecyt N° 11100466, lo que aseguraba que eran establecimientos en proceso de mejora. Los doce casos están constituidos por una población compuesta por agentes educativos de establecimientos educacionales secundarios de la Región Metropolitana de Santiago, que corresponden a niveles semejantes de rendimiento promedio de segundo año de educación media y que tienen índices de nivel socioeconómico medio, según la clasificación del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), por lo tanto, los resultados obtenidos en ningún caso son extrapolables a otros niveles y realidades educativas.

En este esfuerzo de profundización se considera que, si bien es cierto, para la tarea de verificación de las conclusiones fue necesario comprobar su validez y fiabilidad a través de las triangulaciones (metodológica, de datos o fuentes de información, de datos en el tiempo y con el marco teórico), la saturación de los datos, el seguimiento prolongado en el campo (entrevista grupal por tres años consecutivos), el intercambio de opiniones con otros investigadores y la validez de significados, que ya fueron explicadas anteriormente, los procesos permitieron confirmar que los resultados corresponden a las percepciones e interpretaciones que los informantes atribuyen a los directores instruccionales y/o

transformacionales. Sin embargo, para aumentar la probabilidad de que los datos sean creíbles y contribuir a controlar el sesgo personal de la investigadora y al logro de los criterios de rigor de la calidad metodológica, como la credibilidad (validez interna) o valor de la verdad, al reconocer y eliminar las posibles fuentes de invalidez, se considera que es importante el retorno a los sujetos, lo que implica que los protagonistas e informantes de esta investigación ayuden a validar y/o corroborar los resultados de la investigación (Latorre, 1996; Miles & Huberman, 1994), esta se debió realizar al finalizar el estudio y de acuerdo a la disponibilidad de los informantes y protagonistas en conversaciones informales. Asimismo, también se propuso realizar una reunión general con la muestra, para presentar los resultados. Estas acciones no se realizaron durante el proceso, para evitar el riesgo de que los informantes puedan modificar sus perspectivas (Miles & Huberman, 1994). Además, el tiempo fue una limitación por lo que los hallazgos no pudieron ser “reconocidos” por los propios informantes.

En el mismo sentido, la triangulación metodológica de los enfoques cualitativos y cuantitativos, si bien es cierto no fue limitada, esta se vería más enriquecida con la realización de entrevistas a cada director, las que se sumarían a los resultados obtenidos por la aplicación de diferentes instrumentos, como los guiones de las entrevistas grupales, las fichas de análisis los cuestionarios e inventarios y, además, por una guía de entrevista. Esta triangulación sería útil para potencializar y reiterar la “confirmación de los resultados”, debido a que se obtendría mayor información con las entrevistas para hacer el control cruzado (Stake, 1998). Si bien, esto no invalida el estudio realizado, es necesario tener cautela en su interpretación, recordando que las diferencias individuales de los directivos al interior de las escuelas pueden favorecer la percepción de otros comportamientos, que permitan determinar directamente el estilo de liderazgo escolar que desarrolla el director o la directora en particular.

Los antecedentes indican que en la descripción y determinación de un estilo de liderazgo inciden muchas variables y dimensiones (contextuales, estructurales, psicosociales, etc.), que en esta oportunidad no se han desarrollado, pero se considera que sí influyen en la forma de concebir y ejercer la dirección; entre ellas están el género, permanencia del directivo en el cargo, dependencia del establecimiento, formación básica y/o de posgrado, el tipo de subordinados que se tiene, la cultura y la historia de cada

organización, entre otros. Estas peculiaridades incluyen el análisis de mayor número de variables, de las que se analizaron en esta investigación, las que serían recogidas y analizadas no solo desde los directivos y una muestra de profesores, sino desde las percepciones de todos los agentes educativos, incluso de los exalumnos; estos últimos opinarían como agentes educativos externos, sin presión alguna. Estas serían contrastadas entre ellas y también con las percepciones y expectativas que pueden tener los estudiantes y apoderadas.

En la misma muestra se sugiere considerar las percepciones que al respecto tienen los que toman decisiones en todos los niveles educacionales y también las que tienen los encargados de proponer y formular políticas educativas. Estas variables podrían estar relacionadas con prácticas pedagógicas de calidad, orientadas a mejorar el aprendizaje y ensayar la integración y/o complementariedad del liderazgo instruccional con el liderazgo transformacional. De tal manera, se contribuiría a generar un debate mejor documentado sobre estrategias potenciadoras de efectividad escolar, que se plantea en esta investigación a manera de hipótesis, especialmente, en el contexto de reformas educativas, como las que se presentan en Chile. Fue limitante la ausencia de los actores mencionados, aunque, como ya se expresó reiteradamente, esto no invalida el estudio. Sin embargo, la recopilación y el levantamiento de sus representaciones y discursos sin duda deben ser incorporados como aporte en futuras investigaciones y así sustentar y facilitar, de mejor forma, la visión desde todas las perspectivas en investigaciones de carácter social.

Esta tesis ha puesto énfasis en dos estilos de liderazgo escolar: el liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), el liderazgo instruccional propuesto por Hallinger y Murphy (1985), y la postura teórica de liderazgo integrado de Marks y Printy (2003). Sin embargo, se considera interesante profundizar en el conocimiento de más estilos de liderazgo que presenten efectos en los procesos de la mejora educativa. Hay muchos otros liderazgos (tanto formales como informales), que son necesarios para que la escuela funcione efectivamente. Por ejemplo, la idea de vincular el concepto de liderazgo distribuido con la realidad educativa chilena, se podría dar porque el liderazgo distribuido tiene efectos directos en los resultados de aprendizaje (Spillane, 2008). Spillane profundiza en las principales prácticas cotidianas de liderazgo distribuido en los directivos, en los tipos de liderazgo que existen, en los actores involucrados, entre

otros aspectos. En esta misma línea, se podrían utilizar las publicaciones de otras propuestas como las de Leithwood, Harris y Hopkins (2008).

Todo ello implica también, realizar investigaciones orientadas a establecer de manera consensuada con los mismos agentes del sistema educativo, un perfil de líder escolar que reúna atributos tanto del liderato instruccional como del transformacional, lo que podría asegurar el desarrollo de una gestión educativa adecuada al frente del establecimiento y en la selección de los docentes. Es así que esta mirada educativa, exige de directivos y docentes una formación profesional ad-hoc, que garantice un trabajo serio de los líderes escolares al participar directamente en la planificación, coordinación, evaluación y monitoreo del desempeño docente y de la enseñanza (Robinson et al., 2008). Estas investigaciones mostrarían que la construcción de conocimientos, relativos a la convivencia y al clima escolar con manejo de técnicas de grupo, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales y resolución de conflictos, entre otras, son materias que al parecer no son tratadas de manera suficiente en los programas de pedagogía, tanto de pregrado y postgrado en las universidades chilenas.

La aceptación y profundización del estudio en torno a la relación entre el estilo de liderazgo instruccional y los efectos de satisfacción, esfuerzo extra en los otros agentes educativos como los profesores y la percepción de eficacia del líder, es parte del liderazgo efectivo que se plantea en esta investigación, puesto que implica no solo la determinación del contenido de la meta sino hacerlo de una manera que motive al personal a entender y comprometerse con la meta. Esto involucra una cuidadosa selección e integración de consideraciones y requisitos del directivo y de los otros agentes educativos (Robinson et al., 2008).

El desarrollo de estas sugerencias podría optimizar no solo el ejercicio mismo de este estilo de liderazgo, sino también podría condicionar y acrecentar el estudio de sus efectos en procesos de mejora educativa que aseguren el éxito a través de un alto desempeño de los agentes educativos. Estos, a su vez, pueden constituirse en referentes interesantes para la operacionalización de una política de gestión del liderazgo en las escuelas chilenas, que plantee criterios orientadores para mejorar el desarrollo del “Marco para la buena dirección”, que actualmente es percibido como enfocado principalmente en el suministro de información desde una lógica de accountability; en lugar de demandar un liderazgo escolar

integrado que se enfoque tanto en los estudiantes y su aprendizaje, como en la organización y las relaciones de poder que también son parte del clima institucional; y pueda responder ¿cómo se preparan en Chile a los líderes escolares para gestionar en tiempos de cambio y turbulencia?

Estudios recientes dan cuenta del interés y la importancia del liderazgo de otros agentes educativos, en particular del docente, como primer factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de enseñanza-aprendizaje, de modo que resultaría interesante complementar esta investigación dando cuenta de las prácticas de liderazgo del docente no solo en la gestión de aula sino también en el desarrollo de funciones en un nivel intermedio de la organización. Para ello, el conocimiento de los antecedentes del liderazgo directivo es un marco importante a tener en cuenta en la propuesta de prácticas docentes que respondan el desafío de liderar, que esta investigación no ha tenido como objetivo. Estas nuevas propuestas podrían responder preguntas que surgieron inevitablemente durante el desarrollo en este estudio: las características que distinguen el liderazgo directivo ¿son semejantes o diferentes a las del liderazgo de los profesores coordinadores? Entonces, ¿cuáles son las principales características que distinguen el liderazgo de los profesores coordinadores o los que están a cargo de otros profesores?, ¿cuáles son los factores que determinan un buen liderazgo docente?, y de este modo profundizar en el estudio del liderazgo desde los diferentes agentes de la organización escolar.

XI. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total* Madrid: Escuela española.
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). *Principal leadership and student achievement. Educational Leadership, 44*, 9-11.
- Avendaño, O. (2014). *Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. Última década, 22(41)*, 41-68.
- Avolio, B., Waldman, D., & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990's: The four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training, 15(4)*, 9-16.
- Avolio, B., & Yammarino F. (Eds.). (2008). *Transformational and charismatic leadership: the road ahead Bingley*. Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Ediciones
- Barker, B. (2007). The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes? *School Effectiveness & School Improvement, 18(1)*, 21-43.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*, 9-26.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, B., & Avolio, B. (1997). *Revised manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, C.A.: Mind Garden.
- Bass, B., & Avolio, B. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire sampler set: Technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ form 5x-short*. (2^{da} ed.). California: Mindgarden, Inc.
- Bass, B., & Avolio, B. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 88(2)*, 207-218.
- Bass, B., & Riggio R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 130-141.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 18(6), 665.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145(1), 19-33.
- Bolam, R. (2004). Reflections on the NCSL from the historical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 251-267.
- Bono, J., Foldes, H., Vinson, G., & Muros, J. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357-1367.
- Burch, P. (2007). The professionalization of instructional leadership in the United States: Competing values and current tensions. *Journal of Education Policy*, 22(2), 195-214.
- Burns, J. M. (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row.
- Busch, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. (3^a Ed). Londres: SAGE.
- Cisternas, C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cook, T., & Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (2a ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Davis, S. H. (1998). Climbing the administrative career ladder: What goes up might come down. *NASSP Bulletin* 82(602), 49-59.

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/624/20090217-bolet3.pdf>
- DuBrin, A. (2006). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. (5th Ed). Boston: Houghton, Mifflin and Co.
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro. (Trabajo original publicado en 2001).
- Fullan, M. (2002b). Los directores eficaces combaten la incoherencia. En M. Fullan (Ed.), *Los nuevos significados del cambio en la educación, 8. La dirección* (pp. 95-100). Barcelona: Octaedro.
- Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 8(4), 50-64.
- Garay, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (pp. 135-184). Santiago: Ediciones UCSH.
- Gardin, R. (2003). *Impact of leadership behavior of principals on elementary school climate*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305313307>
- Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* (Doctoral dissertation, Marian University).
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001) *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Guion, L., Diehl, C., & McDonald, D. (2011). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. Recuperado de <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/files/FY/FY39400.pdf>

- Gulbin, K. (2008). *Transformational leadership: Is it a factor for improving student achievement in high poverty secondary schools in Pennsylvania?* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/193763010/fulltextPDF/BCA2C4E92A347C6PQ/1?accountid=16788>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2008). *Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, EE.UU.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. doi: 10.1177/0013161X10383412
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498-518.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *Elementary School Journal*, 86, 212-247.
- Heck, R. (2000). Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement: A Value-Added Approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration Leadership*, 33(2), 229-224.

- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Huberman, M., & Miles. M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruselas: De Boeck Université.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Judge, T., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Klinginsmith, E. N. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in Missouri middle level schools* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of transformational leadership to school restructuring*. Trabajo presentado en la Convention of the University Council for Educational Administration, Houston, Texas, EE.UU.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, J. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. Londres: Falmer.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernández, A. (1993). Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership. Trabajo presentado en la 1993 American Educational Research Association, Atlanta, Georgia, Estados Unidos. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360701.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(4), 441-464.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2000). Transformational leadership: A good place to start. En K. A. Leithwood, K. Leithwood, & D. Jantzi (Eds.), *Changing leadership for changing times* (pp. 21-42). Filadelfia: Open University Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, Montreal, Canada. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone, & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes: An organizational perspective. *School Effectiveness & School Improvement*, 5(3), 219-238.
- Lupano M. y Castro A. (2003). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación*. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>
- Majluf, N. y Hurtado, J. M. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness; a model of teacher effectiveness*. (Reporte de investigación N° 216.). Londres: Department for Education and Employment.
- McEwan, E. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McKinsey, C. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/WorldsSchool_Systems_Final.pdf
- Melgarejo, L. M. V. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Mertens, D. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2^{da} ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2^{da} Ed.) Thousand Oaks: SAGE.

- Mills, M. (2008). *Leadership and school reform: The effects of transformational leadership on Missouri assessments*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304832767/fulltextPDF/30FE69C2B22D4B38PQ/1?accountid=16788>
- Ministerio de Educación (2004a). *Ley N° 19979*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2004b). *Ley N° 19933*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005a). *Decreto N° 176*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005b). *Ley N° 20006*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago, Chile:
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación: Ley N° 20370*. Santiago, Chile:
- Ministerio de Educación (2011). *Ley N° 2050, Ley de Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago, Chile.
- Mullen, J., & Kelloway, E. K. (2009). Safety leadership: A longitudinal study of the effects of transformational leadership on safety outcomes. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 82(2), 253-272.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 297-305.
- Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J., & Brenner, S. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work & Stress*, 22(1), 16-32.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: Autor.
- OCDE (2008). *Education at a glance 2008: OECD Indicators*. Paris: Autor.
- OECD (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*, Paris.
- OCDE (2010a). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: Autor.
- OCDE (2010b). *Establishing a framework for evaluation and teacher incentives: considerations for Mexico*. Paris: Autor.
- OCDE (2010c). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: Autor.

- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. doi: 10.1787/9789264090170-es
- Ovando, M., & Ramírez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1-2), 85-110.
- Philbin, L. (1997). *Transformational leadership and the secondary school principal*. Unpublished doctoral dissertation. Lafayette, IN: University of Purdue.
- Piaget, J. (1975). La formación del símbolo en el niño. Editorial Fondo de Cultura Económica (1961). México.
- Pont, B., Nusche D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Raudenbush, S., & Willms, J. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20, 307-335.
- Ray, A. (2006). *School value-added measures in England. A paper for the OECD Project on the development of value-added models in education systems*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW85.pdf>
- Reitzug, U., West, D., & Angel, R. (2008). Conceptualizing instructional leadership: The voices of principals. *Education and Urban Society*, 40(6), 694-714.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. (6ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- Ross, J., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179-199.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science, 4*(4), 577-594.
- Shatzer, R. (2009). *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction*. (Tesis doctoral). Department of Psychology, Brigham Young University, Estados Unidos.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research, 42*(4), 325-344.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 54*, 1-29.
- Teddlie, Ch., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Ángeles: Sage.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. (Tesis doctoral). Departamento de Economía de la Empresa, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/tesis_uab/available/tdx-0621106-000957//cptj1de1.pdf
- Tracey, J., & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership, or effective managerial practices? A comparison of Bass and Avolio's MLQ and Yukl's MPS. *Group and Organizational Management, 23*, 220-237.
- Ubben, G., & Hughes, L. (1987). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Boston: Allyn and Bacon.

- Unesco (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta?* (Informe de seguimiento de la EPT en el mundo). París: Ed UNESCO.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness & School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Vega, C. y Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo MLQ forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno.* (Memoria para optar el título de psicólogo). Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de www.cybertesis.cl/resis/uchile/2004/vega_c/sourdes/vega_c.pdf
- Verona, G., & Young, J. (2001). *The influence of principal transformational leadership style on high school proficiency test results in the New Jersey Comprehensive and Vocational High Schools.* Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454281.pdf>
- Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje.* Santiago, Chile: CEPPE.
- Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos.* Tesis doctoral, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Volante, P. y Müller, M. (2009). *Efecto integrado del liderazgo transformacional e instruccional en el desempeño de organizaciones escolares.* Trabajo presentado en el International School Leadership Symposium, Alemania.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement.* Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development and Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- World Bank (2009). *World development and the next generation.* Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5989>

Ylimaki, R. M. (2007). Instructional leadership in challenging US schools. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 11-19.

XII. ANEXOS

Anexo 1: Ficha o pauta de análisis de contenido de las entrevistas grupales

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Estilo de Liderazgo Instruccional	Desarrollo y comunicación de metas compartidas en la organización	1. Las metas sirven para tomar decisiones organizacionales.
		2. Las metas sirven para alinear el currículo.
		3. Las metas sirven para adquirir materiales.
		4. Las metas sirven para proveer objetivos de progreso.
	Monitoreo y feedback de los procesos de aprendizaje y enseñanza	5. Función del liderazgo del director centrado en el currículo académico.
		6. Director visible en la escuela.
		7. El director visita salas de clase.
		8. El director da feedback a profesores, estudiantes y la comunidad sobre el progreso de los estudiantes.
	Desarrollo profesional en la organización	9. El director estimula un concepto de aprendizaje permanente en la escuela.
		10. El director incentiva a los docentes para que aprendan más sobre los logros de aprendizaje a través del análisis de datos, la observación y la adquisición de materiales para los docentes.
Estilo de Liderazgo Transformacional	Influencia idealizada (atributo y comportamiento)	11. El director es visto con respeto.
		12. El director es modelo de confianza.
		13. Se puede contar con el director.
		14. El director demuestra altos estándares éticos y morales.
	Motivación por inspiración	15. Los comportamientos del director motivan e inspiran a los otros agentes educativos.
		16. El director exalta el espíritu de equipo.
		17. El director como los otros agentes educativos demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.
	Estimulación intelectual y consideración individualizada	18. El director estimula y fomenta la innovación, la creatividad, el cuestionamiento a antiguos supuestos.
		19. El director da la bienvenida a nuevas ideas.
		20. El director no tiene miedo a errores o ir contra la corriente.
		21. El director pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo.
		22. El director escucha efectivamente.
		23. El director desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con los otros agentes educativos.

Anexo 2: Códigos emergentes con respecto a los establecimientos en procesos de mejora

- PM1-Desarrollan talleres y acciones de nivelación para sus estudiantes.
- PM2-Los directivos trabajan en equipo.
- PM3-Convenios de apoyo con instituciones externas.
- PM4-Creación de espacios con actividades que incentiven la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- PM5-Desarrollan estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes.
- PM6-Desarrollo de actividades de reforzamiento del aprendizaje.
- PM7-Estrategias de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida.
- PM8-Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente.
- PM9-Los profesores del área, acuerdan y toman decisiones en equipo.
- PM10-Los profesores trabajan de manera interdisciplinaria.
- PM11-Planificación de las acciones a desarrollar.
- PM12-Promueven en los estudiantes y profesores el desarrollo de la investigación científica.
- PM13- Desarrollo de acciones para la evaluación del desempeño docente.
- PM14-Observación de clases, en general y entre pares.
- PM15-Desarrollo del monitoreo como las caminatas de aula.
- PM16-Desarrollo de evaluaciones internas y externas del rendimiento escolar.
- PM17- El director estimula directamente el aprendizaje de los estudiantes.
- PM18-En consejo de curso trabajan la identidad de los estudiantes.
- PM19-El establecimiento cuenta con un proyecto educativo y/o pedagógico.
- PM20-Se capacitan en el uso adecuado y pertinente de los recursos educativos.
- PM21-Demuestran preocupación por lograr la total cobertura curricular.
- PM22-El equipo de gestión y profesores promueven y comprometen la participación activa de sus colegas y otros agentes educativos.
- PM23-Trabajan de manera sistemática y/o con datos estadísticos.
- PM24-Desarrollo de actividades que involucran la participación de los padres de familia y/o apoderados.
- PM25-Cuentan con Consejos de Evaluación de la acción educativa.
- PM26-Gestionan el desarrollo de las metas programadas.
- PM27-Los profesores articulan el desarrollo de los contenidos y los niveles de básica y media.
- PM28-El director estimula el trabajo de los profesores y departamentos.
- PM29-Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio.
- PM30-Reuniones de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje.
- PM31-Los profesores y directivos expresan las altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos.
- PM32-Argumentan y centran su atención, principalmente, en el aspecto pedagógico.
- PM33-Potencializar a los profesores en las áreas de su dominio.
- PM34-Consideran importante el manejo y evaluación de la disciplina.
- PM35-Supervisión de las acciones y contenidos planificados.

- PM36-Los profesores aplican y proponen remediales para los estudiantes.
- PM37-Desarrollo de estrategias de evaluación para el aprendizaje.
- PM38-Agrupan a los alumnos según ritmo de aprendizaje y notas para lograr mejores resultados.
- PM39-Profesores bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes.
- PM40-Los profesores demuestran un alto grado de cooperación entre sí.
- PM41-Comunicación a profesores, alumnos y padres de familia sobre las metas del establecimiento y del sistema educativo.
- PM42-Buenos líderes directivos y dispuestos a generar cambio.
- PM43-Diversifican y contextualizan el quehacer educativo.
- PM44-Profesores crean sus propios instrumentos de aprendizaje y evaluación.
- PM45-Cuentan con un plan/proyecto de mejora.
- PM46-Los directivos y profesores toman en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos.
- PM47-Importancia por mantener un clima institucional y de aula positivo para el aprendizaje.
- PM48-Acciones de acompañamiento voluntario entre profesores y alumnos y/o padres de familia.
- PM49-Preocupación por el aspecto actitudinal y/o de prácticas valóricas de todos los agentes educativos.
- PM50-Establecen distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos.
- PM51-Estímulos y recompensas para los profesores y/o alumnos que mejoran los resultados.

Anexo 3: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) y/o del liderazgo transformacional (LT). Tablas en orden cronológico sobre análisis de contenido de las entrevistas grupales, 2010, 2011 y 2012

Tabla A5.1: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) y/o del liderazgo transformacional (LT) en cada establecimiento durante 2010

	TOTAL LI	TOTAL LT	LIDERAZGO PREDOMINANTE
Caso 1	26	34	LT
Caso 2	45	43	LI
Caso 3	26	20	LI
Caso 4	35	42	LT
Caso 5	24	23	LI
Caso 6	51	24	LI
Caso 7	45	25	LI
Caso 8	53	29	LI
Caso 9	32	34	LT
Caso 10	39	28	LI
Caso 11	50	58	LT
Caso 12	38	57	LT
LIDERAZGO PREDOMINANTE			LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Fuente: elaboración propia.

Tabla A5.2: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) y/o del liderazgo transformacional (LT) en cada establecimiento durante 2011

	TOTAL LI	TOTAL LT	LIDERAZGO PREDOMINANTE
Caso 1	36	25	LI
Caso 2	53	37	LI
Caso 3	36	18	LI
Caso 4	19	49	LT
Caso 5	30	17	LI
Caso 6	34	31	LI
Caso 7	44	54	LT
Caso 8	47	40	LI
Caso 9	34	21	LI
Caso 10	49	86	LT
Caso 11	34	27	LI
Caso 12	32	57	LT
LIDERAZGO PREDOMINANTE			LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Fuente: Elaboración propia

Tabla A5.3: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) y/o del liderazgo transformacional (LT) en cada establecimiento durante 2012

	TOTAL LI	TOTAL LT	LIDERAZGO PREDOMINANTE
Caso 1	50	46	LI
Caso 2	76	71	LI
Caso 3	61	52	LI
Caso 4	44	75	LT
Caso 5	59	45	LI
Caso 6	32	46	LT
Caso 7	56	66	LT
Caso 8	32	60	LT
Caso 9	50	61	LT
Caso 10	58	83	LT
Caso 11	42	71	LT
Caso 12	43	57	LT
	LIDERAZGO PREDOMINANTE		LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4:

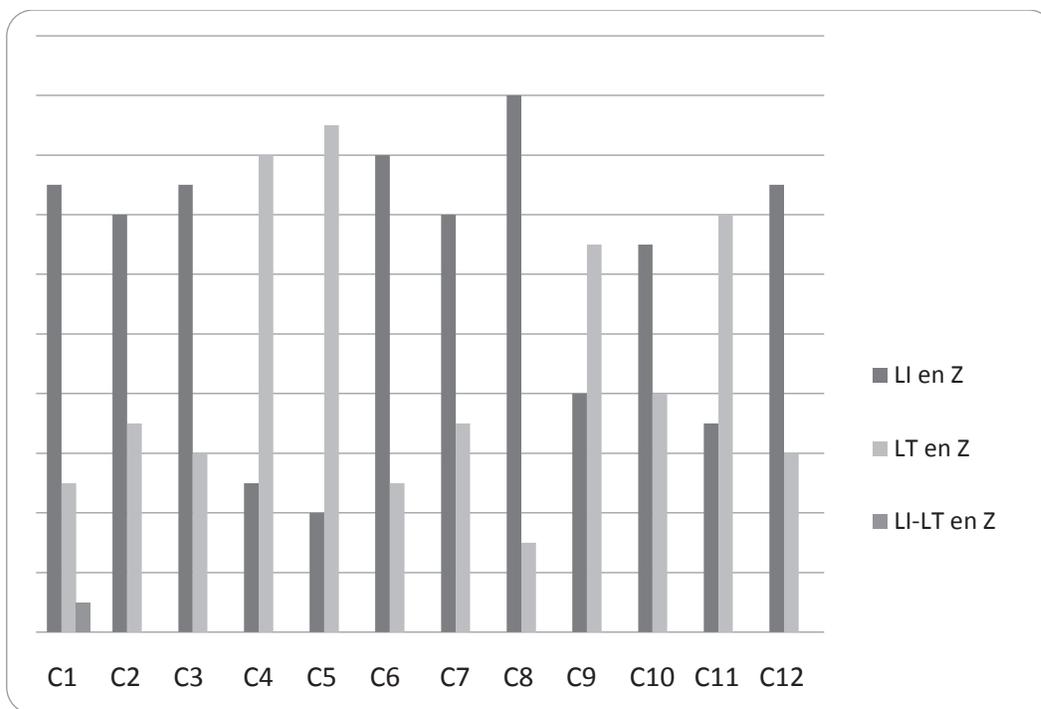
Tabla A 6.1: Triangulación de fuentes de información sobre el estilo de liderazgo que desarrolla el director o directora (Puntaje Z)

CASOS	Cuestionarios 2012 en Puntaje Z		
	Autopercepción del director o directora	Percepciones de los profesores	Liderazgo predominante
Caso 1	LI	LI	LI
Caso 2	LT	LI	LI
Caso 3	LI	LI	LI
Caso 4	LT	LT	LT
Caso 5	LT	LT	LT
Caso 6	LI	LI	LI
Caso 7	LI	LI	LI
Caso 8	LI	LI	LI
Caso 9	LT	LT	LT
Caso 10	LT	LI	LI
Caso 11	LT	LT	LT
Caso 12	LT	LI	LI

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5:

Ilustración A7.1: Predominancia del liderazgo instruccional (LI) o del liderazgo transformacional (LT) en cada caso (C), según frecuencia (Puntaje Z)



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6:

Los seis Focos de mejora:

Código	Foco 1. Comunicación y gestión de las metas y objetivos
PM26	Gestión de las metas programadas.
PM41	Comunicación a profesores, alumnos y padres de familia sobre las metas del establecimiento y del sistema educativo
PM30	Reuniones de directivos y profesores para reflexionar y analizar el desarrollo de los procesos y resultados de aprendizaje.
PM11	Planificación de las acciones a desarrollar.
PM50	Establecimiento con distintos medios y formas de comunicación entre los agentes educativos.
PM35	Supervisión de las acciones y contenidos planificados.
PM19	El establecimiento cuenta con un proyecto educativo y/o pedagógico
PM45	Cuenta con un plan/proyecto de mejora.
PM21	Preocupación por lograr la total cobertura curricular.
PM3	Convenios de apoyo con instituciones externas.
PM23	Trabajo sistemático y/o con datos estadísticos.

Código	Foco 2. Prácticas pedagógicas de calidad orientadas a mejorar el aprendizaje
PM4	Creación de espacios con actividades y desafíos de aprendizaje que incentiven la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
PM5	Desarrollo de estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje de los estudiantes.
PM1	Desarrollo de talleres y acciones de nivelación para sus estudiantes.
PM6	Desarrollo de actividades de reforzamiento del aprendizaje.
PM27	Los profesores articulan el desarrollo de los contenidos y los niveles de básica y media.
PM32	Argumentan y centran su atención, principalmente, en el aspecto pedagógico.
PM34	Importancia del manejo y evaluación de la disciplina.
PM37	Desarrollo de estrategias de evaluación para el aprendizaje.
PM36	Los profesores aplican y proponen remediales para los estudiantes.
PM12	Promueven en los estudiantes y profesores el desarrollo de la investigación científica.
PM17	El director estimula directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Código	Foco 3. fomento del desarrollo profesional docente
PM8	Los profesores asisten, continuamente, a talleres de capacitación docente.
PM20	Se capacitan en el uso adecuado y pertinente de los recursos educativos.
PM44	Profesores crean sus propios instrumentos de aprendizaje y evaluación
PM28	El director estimula el trabajo de los profesores y departamentos.
PM33	Potencializar a los profesores en las áreas de su dominio.
PM14	Observación de clases, en general y entre pares.

Código	Foco 4. Monitoreo y evaluación del desempeño docente
PM13	Desarrollo de acciones para la evaluación del desempeño docente.
PM15	Desarrollo del monitoreo como las caminatas de aula.
PM25	Cuentan con consejos de evaluación interna de la acción educativa.
PM16	Desarrollo de evaluaciones internas y externas del rendimiento escolar.

Código	Foco 5. Agentes comprometidos con el cambio y el trabajo conjunto
PM9	Los profesores del área acuerdan y toman decisiones en equipo.
PM42	Buenos líderes directivos y dispuestos a generar cambio.
PM2	Los directivos trabajan en equipo.
PM22	El equipo de gestión y profesores promueven y comprometen la participación activa de sus colegas y otros agentes educativos.
PM40	Los profesores demuestran compromiso y motivación para el cambio.
PM24	Desarrollo de actividades que involucren la participación de los padres de familia y/o apoderados.
PM29	Los profesores demuestran un alto grado de cooperación entre sí.
PM51	Estímulos y recompensas para los profesores y/o alumnos que mejoran los resultados.
PM10	Los profesores trabajan de manera interdisciplinaria.
PM18	En consejo de curso trabajan la identidad de los estudiantes.
PM47	Importancia por mantener un clima institucional y de aula positivo para el aprendizaje.

Código	Foco 6. Consideración por satisfacer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes
PM46	Los directivos y profesores toman en cuenta las opiniones y percepciones de los otros agentes educativos.
PM7	Estrategias de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida.
PM38	Agrupar a los alumnos según ritmo de aprendizaje y notas para lograr mejores resultados.
PM39	Profesores bien formados y comprometidos con los aprendizajes de sus estudiantes.
PM48	Acciones de acompañamiento voluntario entre profesores y alumnos y/o padres de familia.
PM43	Diversifican y contextualizan el quehacer educativo.
PM49	Preocupación por el aspecto actitudinal y/o prácticas valóricas de todos los agentes educativos
PM31	Los profesores y directivos expresan las altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos.