

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CORRELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO ACADÉMICO ADMINISTRATIVO  
DE LOS DIRECTORES Y LAS DIMENSIONES ORGANIZACIONALES  
DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ARICA - CHILE. 2012 - 2013.  
UN ENFOQUE HOLÍSTICO DE EVALUACIÓN**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**MGR. OMAR EUGENIO SAGREDO NUÑEZ**

Para optar el Grado Académico de:

**DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TACNA - PERÚ

2016

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA**

**Escuela de Posgrado**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CORRELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO ACADÉMICO ADMINISTRATIVO DE LOS DIRECTORES Y LAS DIMENSIONES ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ARICA – CHILE. 2012 – 2013. UN ENFOQUE HOLÍSTICO DE EVALUACIÓN**

Tesis sustentada y aprobada el 02 de junio del 2015; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :

.....  
Dra. Rina María Alvarez Becerra

SECRETARIO :

.....  
Dr. Hilario Edmundo Motta Zamalloa

MIEMBRO :

.....  
Dr. Heber Melbin Cabrera Cruz

ASESOR :

.....  
Dr. Dionicio Milton Chávez Muñoz

## **DEDICATORIAS**

A mi Sra. Madre, por dejar que volara la imaginación en el horizonte infinito de la vida, de su hijo disléxico en vida siempre, me acompañó en todas mis decisiones.

A mis hijos Constanza, Gabriela, Brian y Sharon, que han sido un soporte fundamental y razón de perfeccionamiento, desde la edad de cada uno.

A mis compañeros de Doctorado, Juan, Guido, Carlos, Luis Ernesto y a todas mis compañeras y compañeros de aula de esta maravillosa experiencia, que nos une en un lazo de gran amistad, para este modesto Profesor Rural.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, a los Académicos que nos traspasaron su experiencia y formación doctoral al más alto nivel. A los integrantes del Jurado que acogieron mi Investigación, como aporte importante para el sistema educativo de mi país.

En forma muy especial, a los Directivos que aceptaron mi postulación como estudiante del Doctorado en Educación, por todo el apoyo desinteresado en el desarrollo del proceso y en mi trabajo de Tesis, en particular a los Directores de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados de Arica.

A mi Profesor asesor, el destacado Dr. Dionicio Milton Chávez Muñoz, por su constante apoyo en cada etapa del trabajo de tesis, que enriquecieron la investigación.

A mi Profesor del departamento de Computación del Colegio San Jorge de Arica, Señor Herman Pallero.

## CONTENIDO

DEDICATORIAS.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
RESUMEN .....	xiv
ABSTRACT .....	xv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	3
1.1 Formulación del Problema.....	3
1.1.1 Problema Principal. ....	16
1.1.2 Problemas Específicos. ....	16
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivos. ....	21
1.3.1 Objetivo General. ....	21
1.3.2 Objetivos Específicos. ....	21
1.4 Hipótesis .....	22
1.4.1 Hipótesis General.....	22
1.4.2 Hipótesis específicas.....	22
1.5 Variables. ....	23
1.5.1 Operacionalización de Variables. ....	23
1.6 Limitación.....	30

1.6.1	Área Geográfica.....	30
1.6.2	Métodos o Técnicas Empleadas.....	30
1.6.3	Financiamiento.....	31
1.6.4	Recursos Utilizados.....	31
1.7	Descripción de las Características de la Investigación. ....	31
1.7.1	Tipo de Estudio.....	31
1.7.2	Nivel de Investigación.....	32
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....		33
2.1	Antecedentes del Estudio.....	33
2.2	Bases Teóricas.....	47
2.2.1	Gestión de Personal Docente.....	48
2.2.2	Teorías del Aprendizaje y Teorías de la Organización en la Escuela.....	48
2.2.3	La Organización Educativa.....	50
2.2.4	Investigaciones Recientes sobre Aprendizaje Organizacional. .	54
2.2.5	Inteligencia Organizacional.....	58
2.2.6	Inteligencia Organizacional.....	62
2.2.7	Investigaciones Recientes sobre Gestión de Personal Docente. .	74
2.2.8	Profesores de Nuevo Ingreso.....	80
2.2.9	Cambio, Clima y Cultura Organizacional en la Escuela.....	89
2.2.10	Entre otros Elementos que posibilitan el Cambio .....	
	(martín bris, 2000): .....	93

2.2.11	Condiciones para el Cambio y acogida del Cambio en la Escuela. .....	97
2.2.12	Estructura de acogida del cambio.....	103
2.3	Definición de términos.....	108
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....		112
3.1	Caracterización o tipo de Diseño de la Investigación.....	112
3.1.1	Diseño.....	112
3.1.2	Estrategia Investigativa.....	112
3.2	Población y Muestra.....	113
3.2.1	Población.....	113
3.2.2	Muestra.....	113
3.3	Validación de Instrumentos y Escala de Valoración.....	114
3.4	Procesamiento y Análisis de Datos.....	114
3.4.1	Tratamiento de Datos (análisis estadístico).....	114
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....		121
4.1	Variable Independiente: el Liderazgo Administrativo de los Directores.....	121
4.1.1	Liderazgo Transformacional.....	122
4.1.2	Liderazgo de Desarrollo Transaccional.....	125
4.1.3	Liderazgo de Correctivo/ Evitador.....	128
4.2	Variable Dependiente: las Dimensiones Organizacionales de los. Centros Educativos .....	131

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	178
5.1 Prueba de Hipótesis.....	178
5.2 Discusión de Resultados.....	192
5.2.1 Discusión Variable Independiente.el Liderazgo Administrativo de. los Directores .....	192
5.2.2 Discusión Variable Dependiente. las Dimensiones Académico- organizacionales de los Centros Educativos .....	194
CONCLUSIONES.....	199
RECOMENDACIONES.....	205
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	208
ANEXOS.....	239

## ÍNDICE DE TABLAS

	Modelo Jerárquico de nueve Variables	
	Modelo Jerárquico de nueve Variables	
Tabla 1.	Escala tipo de Liderazgo. ....	122
Tabla 2.	Distribución sobre el Liderazgo Transformacional.....	122
Tabla 3.	Opinión sobre Estimulación Intelectual.....	123
Tabla 4.	Opinión sobre Carisma Inspiracional.....	124
Tabla 5.	Distribución sobre Liderazgo Desarrollo/ Transaccional. ....	125
Tabla 6.	Opinión sobre Consideración individualizada.....	126
Tabla 7.	Opinión sobre Recompensa Contingente.....	127
Tabla 8.	Distribución sobre liderazgo Correctivo/ Evitador.....	128
Tabla 9.	Opinión sobre Dirección por Excepción Activa.....	129
Tabla 10.	Opinión sobre liderazgo Pasivo/ Evitador.....	130
Tabla 11-A.	Infraestructura de colegio Particular. ....	136
Tabla 11-B.	Infraestructura de colegio Subvencionado. ....	137
Tabla 11-C.	Infraestructura de colegio municipal. ....	138



Tabla 17-C. Equipos docentes de colegio municipal. ....	158
Tabla 18-A. La apertura en un colegio particular. ....	160
Tabla 18-B. La apertura en un colegio subvencionado.....	161
Tabla 18-C. La apertura en un colegio municipal.....	162
Tabla 19-A. La evaluación institucional de un colegio particular.....	163
Tabla 19-B. La evaluación institucional de un colegio subvencionado.....	164
Tabla 19-C. La evaluación institucional de un colegio municipal. ....	165
Tabla 20-A. Evaluación del aprendizaje en un colegio particular.....	166
Tabla 20-B. Evaluación del aprendizaje en un colegio subvencionado. ....	167
Tabla 20-C. Evaluación del aprendizaje en un colegio municipal. ....	168
Tabla 21-A. Evaluación del desempeño docente de un colegio. ....	170
Tabla 21-B. Evaluación del desempeño docente de un colegio subvencionado.....	171
Tabla 21-C. Evaluación del desempeño docente de un colegio municipal.....	172
Tabla 22-A. Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio particular.....	174

Tabla 22-B. Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio subvencionado. ....	175
Tabla 22-C Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio municipal. ....	176
Tabla 23. Dimensión Comunidad educativa. ....	181
Tabla 24. Dimensión Función Organizativa.....	184
Tabla 25. Dimensión Infraestructura.....	187
Tabla 26. Dimensión Evaluación.....	189

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo Estratégico HRM.....	68
Figura 2	Modelo Universidad de West Ontario .....	69
Figura 3	Perspectiva del Cuadro de Mando Integral .....	72
Figura 4	Habilidades para el Siglo XXI .....	80

## RESUMEN

La presente investigación se propone: Determinar la correlación que existe entre el liderazgo administrativo de los Directores y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile, específicamente en; Analizar el Liderazgo Administrativo del Director de los tres tipos de Colegios, Municipal, Subvencionado y Particular. Evaluar los centros en la Dimensión de Personal, Función Organizativa, Infraestructura y Evaluación Interna. Se realizó un estudio en base a instrumentos estandarizados para Directores, llegando a las siguientes conclusiones: El Liderazgo Administrativo de un Municipal es Transformacional, con un nivel aceptable 63.6%; del Subvencionado es Transformacional con un 59.3%, del Particular es Transformacional, con un 48.1 aceptable.

En lo relativo a la dimensión de Personal Los Particulares califican un 42,6% Subvencionados con un 44,3 y los Municipales con un 41,4 % por lo tanto la correlación entre la Dimensión Personal y el Liderazgo de directores para colegios secundarios es positiva.

Palabras Claves: Liderazgo del Director, Liderazgo situacional, Gestión de Liderazgo en la escuela.

**Palabras Clave:** Liderazgo del Director, Liderazgo situacional, Gestión de Liderazgo en la escuela.

## ABSTRACT

The present investigation suggest: to determine the correlation between the Principals administrative leadership and the academic organizational dimensions at schools in Arica -Chile. specifically intended to analyze the Principal administrative leadership of three kinds of schools: Public, subsidized and private schools. To evaluate schools in personnel dimension, organizational function, infrastructure and internal evaluation. It was made a study based on survey questionnaires to principals, reached the following conclusions:

The administrative leadership for public schools is transformational with an acceptable level of 63.6 %.

For subsidized is transformational with an acceptable level of 59.3 %.

For Private is transformational with an acceptable level of 48.1%.

Related to personnel dimension. Privates, with 42.6%. Subsidized with 44.3% and public with 41.4%. Therefore, the correlation between the personnel dimension and the principals leadership to high schools is positive.

**Keywords:** Leadership Director, Situational Leadership, Leadership Management School

## RESUMO

A presente investigação se propõe:

Determinar a correlação que existe entre a chefia administrativa dos diretores e as dimensões acadêmicas organizacionais dos centros educativos de Arica Chile, especificamente em; Analisar a chefia administrativa do Diretor de três tipos de colégio, municipal, subvencionado e particular. Avaliar os centros na dimensão pessoal, função organizativa, infraestrutura e avaliação interna. Se realizou um estudo na base de instrumentos padronizados para diretores, chegando a seguintes conclusões: a chefia administrativa de uma municipal é transformacional com um nível aceitável de 63,6%; a subvencionada é transformacional com 59,3% e a particular é transformacional com 48,1% aceitável.

Em relação à dimensão de pessoal, as particulares qualificam um 42,6%, subvencionados com um 44,3% e as municipais com um 41,4%, portanto a correlação entre a dimensão pessoal e a chefia dos diretores para colégios secundários é positiva.

**Palavras-chave:** Diretor de Liderança, Liderança Situacional, Escola de Gestão de Liderança.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se genera por la presencia de diversos problemas en las dimensiones académico organizacional de los centros educativos de Arica Chile, esto se aprecia cuando se realizan las evaluaciones por las diferentes instituciones, tanto estatales como particulares para determinar la calidad de los centros educativos en sus distintas dimensiones e indicadores. Para precisar la génesis de las dificultades se ha hecho un estudio del liderazgo propuesto por diversos autores, lo cual nos llevó a determinar que dichos problemas podrían tener su origen en el liderazgo académico de los Directores de los centros educativos. Para corroborar este hecho el presente estudio se realizó contextualizado a la Región de Arica Chile en los Colegios Particulares, en Colegios Subvencionados y en Colegios Municipales.

La Tesis se presenta en cuatro capítulos cuyo contenido se detallan a continuación:

En el Capítulo I, se presenta el problema de investigación donde se exponen las preguntas, objetivos e hipótesis que conducen la investigación.

En el Capítulo II, se despliega el marco teórico que fundamenta el desarrollo de la investigación.

En el Capítulo III, se expresa el Marco metodológico que describe el proceso de desarrollo de la investigación.

En el Capítulo IV, se exponen los resultados a los cuales se han arribado, se interpreta, se realiza la prueba de hipótesis y se muestra discusión de resultados.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones.

El autor.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.**

El problema de incorporar un nuevo sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso que genere un mayor rendimiento escolar desde la óptica de los sistemas dinámicos, se origina en el hecho de que aunque se apliquen rigurosamente métodos de selección de personal en los centros educativos, el éxito de un proceso de selección solamente puede ser evidenciado en el ejercicio docente mismo en una fase posterior, por lo que el mero cumplimiento de los procedimientos de selección y contratación de profesores no necesariamente asegura la calidad del desempeño de los docentes de nuevo ingreso, ni asegura la permanencia de los profesores recién contratados; por otra parte, en la investigación es frecuente encontrar que el rendimiento escolar se asocia directamente con factores causales sociodemográficos o relacionados a la gestión o al desempeño docente, con un enfoque diferencial causa-efecto, sin considerar las condiciones organizacionales y ambientales en que se desarrollan los procesos educativos.

Las consecuencias de no abordar el problema de manera integrada, esto es, si los sistemas de gestión de personal de nuevo ingreso que se implementan en los centros educativos no se asocian al rendimiento escolar desde una perspectiva dinámica y estructural considerando las condiciones de los centros para acoger los cambios, lo cual es posible de estudiar mediante nuevas teorías en el enfoque de sistemas vivientes dinámicos (Davía, 2006; Ulloa, 2009; Góngora, 2010) no será posible desarrollar mejoras reales en el rendimiento escolar general de los centros, supeditándose a mantener la tendencia histórica de dicho rendimiento.

La movilidad de los profesores de contratación reciente, independientemente del proceso de selección de personal aplicado, es un aspecto relevante, pues no es posible asegurar la permanencia de los profesores y constituir con ellos equipos docentes estables en el tiempo. Otro factor a considerar es que los profesores recién contratados, tanto profesores noveles como experimentados, no siempre están preparados efectivamente para asumir a cabalidad y de manera autónoma las responsabilidades y tareas inherentes a la conducción de los cursos de acuerdo a las necesidades y el Proyecto Educativo Institucional del colegio. Eventualmente los profesores pueden mostrar en el correr del tiempo que no poseen las competencias docentes

adecuadas a los requerimientos del establecimiento, o en el transcurso del ejercicio profesional pueden no lograr satisfacer a cabalidad el perfil profesional requerido por el establecimiento, o pueden evidenciar logros en resultados de aprendizaje distintos a los esperados por el centro. Además, en el caso de los profesores noveles, debido a su práctica incipiente en general no están en condiciones de desempeñarse en igualdad de condiciones en relación con un profesor experimentado, no obstante sus conocimientos actualizados.

En los procesos de selección, el profesor novel no ha adquirido aun la prestancia ni ha desarrollado las capacidades necesarias para un ejercicio competente autónomo (Murillo, 2007), por lo que necesita de sistemas formales de iniciación (Comisión Europea, 2010) y mentorías (Inostroza De Celis, 2008) que proporcionen al profesor novel sistemas de apoyo personal, profesional y social coherentes y dinámicamente integrados en el establecimiento educativo.

Según Domich y Faivovich (1994), es necesario considerar que es mayor el abandono del establecimiento en profesores noveles, esta realidad ha sido tratada ampliamente en diversos estudios (Marcelo, 2006; Núñez y López, 2009; Inostroza De Celis, 2008, Inostroza et. al, 2002 ), esta realidad ha llevado a al desarrollo de estándares como los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación

Básica (Mineduc, 2011), Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc, 2012) y los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (Mineduc, 2012), y ha llevado a las instituciones universitarias de formación inicial de profesores a desarrollar programas y estándares especiales como la Prueba Inicia (Mineduc), estándares Muestras de Desempeño Docente (Montecinos, et. al, 2005) y Programas de Mentoría que promueven fundamentalmente el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2011), y programas que representan apoyos al proceso de iniciación de profesores noveles al ejercicio profesional.

Los establecimientos educacionales a la luz de sus proyectos educativos y sus orientaciones estratégicas, requieren configurar y desarrollar equipos docentes de calidad que contribuyan a asegurar los logros educacionales mejorando los aprendizajes de los estudiantes, y dar evidencia de ello internamente en los resultados del centro educativo, así como en pruebas nacionales como Simce y PSU, sin excluir pruebas internacionales como PISA (OCDE), TIMMS, PET y otras. Un aspecto clave a los fines de esta investigación es el enfoque con que se analizan y modelan las relaciones entre la calidad docente y los resultados escolares, la generalidad de los estudios adoptan un enfoque lineal en

que se asume una relación causa efecto entre la calidad de la docencia y el rendimiento escolar, se establecen ciertas dimensiones y variables del desempeño docente explicativas del rendimiento o se estudian diferenciales del desempeño docente bajo modelamientos lineales en la forma de ecuaciones que describen relaciones también lineales asociadas al rendimiento escolar, de ello hay abundante evidencia en estudios de la educación chilena, en particular se observa la comprensión causa-efecto en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (Mineduc, 2005) que describe la intervención de ciertas variables independientes (o de proceso) que debieran producir ciertos resultados (variable dependiente). León et. al (2008) afirman que los estudios sobre rendimiento escolar en Chile han seguido modelos ampliamente aceptados en la literatura, en cuanto a considerar elementos sociodemográficos y de la función de producción de las escuelas, en que la mayoría de ellos encuentran efectos significativos de esas variables y en particular, de aquellas asociadas a la educación de los padres y del ingreso económico, variables que no son fácilmente modificables, en esta misma línea se encuentran los trabajos de Mizala, Romaguera y Farren (1998), Mizala y Romaguera (1998), Brunner (2003). Estudios de Auguste y Valenzuela (2003), Gallego y Hernando (2007), García y Paredes

(2006), Benguria y Paredes (2008), Paredes y Pinto (2008), Manzi et. al (2008) que entre otros aspectos explican las relaciones entre el desempeño docente y los resultados escolares.

Varios estudios establecen que el desempeño de los docentes afecta el aprendizaje de los alumnos, entre ellos Sanders y Rivers (1996), Wright et. al (1997), Hanushek et. Al (1998), Darling-Hammond (1997,2000), Klinger(2000), Ellett y Teddlie (2003), Hattie(2003), Wayne y Youngs (2003),McCaffrey et. al. (2004b), Hanushek y Rivkin (2006), Muñoz y Chang (2007), todos ellos indican que mejorar la educación es más efectivo interviniendo la efectividad de los profesores que cualquier otro factor.

Para León et. al (2008) es una realidad que la mayoría de la literatura en Chile se ha motivado por la persistente baja calidad de la educación a pesar de las reformas y del fuerte incremento en el gasto en educación, que en los últimos 18 años se ha expandido por sobre el 400% real, y porque no se ha producido una reducción de la brecha económica entre hogares según su ingreso, gran parte de la literatura más reciente se ha venido abocando a entender qué hay detrás del diferencial en resultados de aprendizaje que no puede explicarse por variables sociodemográficas.

Es decir, hay abundante literatura que trata la explicación de las diferencias de aprendizaje en la gestión de los recursos, humanos o infraestructuras entre otros, como factores directos relevantes en la explicación de diferencias de rendimiento, en esta línea, se enmarcan los estudios sobre gestión, y progresivamente, lo han hecho aquellos relativos al desempeño docente.

En atención a lo expuesto, esta investigación adopta la comprensión de que el estudio del rendimiento escolar y de la gestión de personal docente puede ser realizado bajo una concepción epistemológica de sistemas dinámicos no lineales, lo cual tiene variadas implicancias, entre otras, la consideración del ambiente o contexto educativo como espacio de sostenibilidad tanto de los equipos docentes, comunidad educativa y del centro mismo. Esto implica reconocer que la conformación de equipos de profesores es una dinámica en cambio continuo, por lo que lo que aquello que se mantiene en el tiempo en un determinado nivel de complejidad es la estructura y no necesariamente son los docentes que componen la estructura; también asumir que no hay necesariamente una relación lineal entre la docencia y el rendimiento escolar y que esta relación puede ser una dinámica compleja, multivariada y constructa con características diversas que no admite simplificaciones o reducciones

formales en la forma de un modelo tanto del centro escolar como de su sistema de gestión y de los resultados escolares, así como considerar que en un ambiente dinámico la movilidad de los docentes es un carácter propio del sistema de gestión del centro como del personal docente (Quintanilla, 2012) y que el centro educativo para ser sostenible y generar los resultados educativos a que aspira, debe poseer estructuras dinámicas que le permitan mantener equipos docentes de la calidad requerida siendo capaz de reponer y liberar sus recursos humanos, y conjuntamente mantener y aun aumentar los niveles de rendimiento escolar mediante un funcionamiento con equipos docentes dinámicos para grupos de estudiantes también dinámicos.

Si bien se reconoce ampliamente en la investigación la relación entre la calidad de la docencia y el rendimiento escolar, no hay estudios que relacionen los sistemas de gestión de personal docente de nuevo ingreso con el rendimiento escolar desde una perspectiva de sistemas dinámicos y como se ha planteado, los estudios que establecen relaciones y el modelamiento de la relación entre los variados aspectos del rol docente y el rendimiento escolar desde perspectivas lineales no llegan a explicar la totalidad del fenómeno, razones que fundamentan y dan origen a este estudio. La comprensión del problema de incorporar un

nuevo sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso que genere un mayor rendimiento escolar desde la óptica de los sistemas dinámicos, implica reconocer la naturaleza pluridimensional e interdimensional del problema y centrarse en las condiciones estructurales de la organización que le permitan acoger el cambio, las cuales se han establecido en este estudio como: el estado del centro, clima organizacional y la plataforma de relaciones, también el estudio analiza la tendencia del rendimiento escolar a partir de datos históricos de 32 años.

El estudio del estado del centro corresponde a la evaluación de las dimensiones: Infraestructura, Docentes, Alumnos, Clima Organizacional, Dirección, Consejo comunidad educativa, centro de padres y centro de alumnos, Equipos Docentes, Apertura, Evaluación institucional, Evaluación del aprendizaje, Evaluación del desempeño docente, Rendimiento y aprendizajes.

El estudio del Clima Organizacional contempla a nivel de Profesores, las dimensiones: Espíritu, Relaciones Sociales, Falta de Compromiso; y a nivel de Director, las dimensiones: Consideración, Énfasis en la Producción y Restrictividad.

El estudio de la Plataforma de Relaciones considera el estudio de los temas: Trayectoria del centro, Situación actual del sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso, Resultados esperados de la implementación del sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso. Fortalezas y debilidades de la plataforma relacional actual del colegio en vistas a implementar una innovación en el sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso y, Capacidad del colegio y capacidad directiva para emprender la innovación.

La investigación se llevó a cabo desde el segundo semestre del año 2012 hasta el segundo semestre del año 2013, en los centros educativos de Arica Municipales, Subencionados y Particulares Pagados. Este estudio analizó la organización educativa, para establecer el clima organizacional se consultó a los 42 docentes que conforman la población total de docentes del centro en el año 2012-13. Para estudiar la Plataforma de Relaciones del centro educativo, fue consultado su Director por el Asesor Pedagógico del Colegio, asesor externo. En razón de los antecedentes planteados, se formula el problema como:

Qué condiciones posee el centro educativo para adoptar un nuevo sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso, cuál es la tendencia del rendimiento escolar y qué sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso, bajo una comprensión de sistemas dinámicos, permite generar un rendimiento escolar más elevado con expectativas razonables de éxito en el centro educativo particular subvencionado de Arica en estudio.

Se podrían plantear algunas funciones del Director que se incumplen o se cumplen con serias limitaciones o deficiencias y que se han convertido en un tema que tiene que ser abordado y plantear su tratamiento a la luz de inducir una mejora de la educación en los centros educativos de Arica. Chile.

El Director es responsable, de la totalidad del funcionamiento de la unidad educativa, y trabaja con su Equipo de Gestión, que está integrado por: el Subdirector (lo reemplaza en Reuniones o ausencia), Inspector General (encargado de la Disciplina del Colegio) por último la o el encargado de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y el Personal de Planta física (personas auxiliares de mantención del Colegio). Son sus principales funciones son:

Gestionar la relación con la comunidad o entorno.

Representar al establecimiento.

Definir el PEI y la Planificación Estratégica del establecimiento.

Difundir el PEI y Asegurar la participación de la Comunidad (padres Apoderados, Alumnos Profesores)

Gestionar el clima organizacional y la convivencia.

Informar oportunamente a los Padres y Apoderados del Colegio.

Tomar decisiones sobre Inversión en el Establecimiento.

Administrar los recursos físicos y financieros del colegio.

Gestionar el Personal.

Coordinar y promover el desarrollo profesional de los Docentes.

Dar cuenta pública de su gestión y logros.

Monitorear y evaluar las metas y objetivos del Colegio.

Principales dificultades de los Directores.

Falta de conocimientos de administración y gestión

Partimos que en los Planes Curricular no existe ningún ramo de gestión o administración.

En su mayoría no saben o no delegan responsabilidades.

Desconocen la administración del tiempo (el suyo, las reuniones, etc.), no planifica el tiempo. Ocupa demasiado tiempo en el Papeleo.

No se desenvuelve teniendo a la mano todas las Normas del Ministerio de Educación.

Desconoce cómo se elabora un Perfil del Puesto o cargo (descripción de funciones).

Interviene en la UTP, en Inspectoría General, no respeta los cargos, lo quiere hacer todo.

No se maneja con acertadas relaciones interprofesionales.

No participa en las Reuniones que le competen sobre Educación (no tiene tiempo o lo ve innecesario) supone que él sabe más.

No participa en reuniones con el entorno donde se ubica el Colegio.

Está lejano de los apoderados.

Desconocen el Protocolo de una Ceremonia o de atención a una visita.

No trabajan en equipo.

Tienen muchos problemas con la auto evaluación

En general, la evaluación de desempeño de la comunidad educativa es baja.

No hay un Manual Nacional de Director, con la que soluciones lo más básico en el Puesto: administrar una Unidad Educativa.

Considerando los antecedentes presentados, el problema se formula como:

### **1.1.1 PROBLEMA PRINCIPAL.**

¿Qué correlación existe entre el liderazgo administrativo de los Directores y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile?

### **1.1.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS.**

- a. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Municipales?
- b. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Subvencionados?
- c. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Particulares?
- d. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión de personal?
- e. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión funcional organizativa?
- f. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión infraestructura?
- g. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión evaluación interna?
- h. ¿Se pueden proponer procedimientos de mejora para la labor de los Directores?

## **1.2 JUSTIFICACIÓN.**

Se justifica el estudio por la necesidad del centro educativo de contar con un sistema de gestión de personal docente que supere las limitaciones de los sistemas actuales de gestión de personal de nuevo ingreso, el que se basa actualmente en una comprensión lineal. Como indican los diversos estudios que se han referido previamente en los antecedentes del problema de esta tesis, un enfoque lineal supone que al mejorar aspectos relacionados con la gestión docente la consecuencia lógica es la mejora en los resultados escolares, de lo cual la evidencia no es definitiva no obstante la generalidad de los estudios realizados en Chile han intentado explicaciones y soluciones a la baja calidad de la educación a pesar de la intervención en diversas dimensiones y variables consideradas en los modelos planteados y sus respectivos referentes conceptuales. Frente a esta realidad, este estudio desarrolla una propuesta de sistema de gestión de personal de nuevo ingreso en una comprensión de sistemas dinámicos para la generación de mejoras efectivas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el impacto de la propuesta de sistema de gestión de personal de nuevo ingreso es que mejora la tendencia del crecimiento del rendimiento escolar, los sistemas de gestión de personal docente y la gestión global del colegio. También el estudio tiene impacto en toda la comunidad

educativa que se beneficia de la implementación de la propuesta que deriva del estudio, la innovación implica también mejorar los requisitos de ingreso definiendo perfiles profesionales y perfiles personales, mejorar los procesos de selección de docentes de nuevo ingreso, mejorar los requisitos de postulación, e incorporar innovación mediante un sistema de gestión del equipo de profesores de nuevo ingreso apoyado por los profesores consolidados.

Viabilidad. El estudio es viable ya que se cuenta con el compromiso de las autoridades del centro para desarrollar la investigación, además se cuenta con el tiempo del investigador y recursos tecnológicos para el procesamiento de los datos, asimismo se cuenta con recursos económicos para investigación y desarrollo del centro que permiten financiar los gastos derivados del estudio incluyendo asesoría externa.

Propósito. La finalidad del estudio es llegar a elaborar una propuesta de sistema de gestión de personal docente de nuevo ingreso que permita generar un rendimiento escolar más elevado con expectativas razonables de éxito a partir de conocer si el centro en estudio presenta condiciones favorables para la implementación de una innovación en su sistema de gestión de personal. Es también un propósito contribuir al estado del conocimiento sobre el tema debido a la inexistencia de estudios que vinculen dinámicamente los procesos de

selección, iniciación y monitoreo de personal docente de nuevo ingreso con los resultados escolares, no obstante la existencia de abundante literatura e investigación que da cuenta de la importancia de los docentes en la calidad educativa, como se ha mencionado en los antecedentes del problema de investigación.

Por otra parte es un propósito contribuir al centro educativo en estudio y a los establecimientos particulares subvencionados de similares características, mediante la propuesta de un sistema de gestión de personal de nuevo ingreso que permita configurar y mantener equipos docentes de alta calidad cuyo desempeño colabore de forma real, positiva y creciente al rendimiento escolar de sus estudiantes.

Justificación teórica: En este estudio se incorpora innovaciones y se aporta al conocimiento, por cuanto excluye la clásica relación lineal entre liderazgo y resultados institucionales, identificando una concepción dinámica que considera las dimensiones o factores organizacionales como aspectos que influyen y/o determinan las posibilidades de ejercer un liderazgo integral.

Justificación técnica: Se incorporan mejoras en los procesos técnico-pedagógicos de las dimensiones organizacionales que se identificarán para favorecer un liderazgo integral con la intención de obtener una educación de calidad.

Justificación económica: Los centros educativos focalizarán los recursos en dinámicas organizacionales que armonicen las diversas dimensiones de la evaluación educativa para un liderazgo integral y una educación de calidad, esto se traduce en mejores resultados de aprendizaje, mejores resultados institucionales, mayor satisfacción de la comunidad educativa y una mejor performance de los centros educativos.

Justificación práctica: Los resultados de la investigación permitirán a los Directores de los Centros Educativos, tener conocimiento de los aspectos positivos y negativos de dichos Centros para tomar óptimas decisiones y plasmarlos en actividades orientadas a elevar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior contribuye a mejorar las labores que se realizan en los centros educativos de Arica-Chile.

Con los resultados además, se propondrán procedimientos orientados a mejorar la labor de los Directores elaborando un manual de procedimientos.

### **1.3 OBJETIVOS.**

#### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL.**

Determinar la correlación que existe entre el liderazgo administrativo de los Directores y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile.

#### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- a. Analizar el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Municipales.
- b. Analizar el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos subvencionados. Analizar el liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Particulares.
- c. Evaluar los centros educativos en la dimensión de personal.
- d. Evaluar los centros educativos en la dimensión funcional organizativa.
- e. Evaluar los centros educativos en la dimensión infraestructura.
- f. Evaluar los centros educativos en la dimensión evaluación interna.  
Proponer procedimientos de mejora para la labor de los Directores a través de manuales.

## **1.4 HIPÓTESIS.**

### **1.4.1 HIPÓTESIS GENERAL.**

Existe una correlación positiva y significativa entre el liderazgo administrativo de los Directores y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile.

### **1.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.**

- a. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Municipales es correctivo/evitador.
- b. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos subvencionados es Transaccional.
- c. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Particulares es Transformacional.
- d. La dimensión de personal de los centros educativos es aceptable y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Directores.
- e. La dimensión funcional organizativa de los centros educativos es aceptable y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Directores.
- f. La dimensión infraestructura de los centros educativos es aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los Directores.
- g. La dimensión evaluación interna de los centros educativos es

aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los Directores.

## **1.5 VARIABLES.**

La identificación de las variables obedecen a estándares que han sido precisados para el contexto de los centros educativos de Chile, razón por la que distintos autores pueden considerar las mismas en sus reportes investigativos. Del mismo modo los instrumentos tienen similares sino idénticas dimensiones, toda vez que son aplicados a nivel nacional por encargo del Estado.

### **1.5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.**

#### **a. Identificación de las Variables.**

Las variables que considera el estudio son:

(L) = LIDERAZGO ADMINISTRATIVO DE LOS DIRECTORES.

Liderazgo puede ser Transformacional, Desarrollo/Transaccional y Correctivo/ Evitador.

(EC) = LAS DIMENSIONES ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS

EDUCATIVOS (precisados en la EVALUACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO).

La Evaluación del Centro Educativo Involucra las dimensiones:  
Infraestructura, Docentes, Alumnos, Clima Organizacional,  
Dirección, Comunidad Educativa, Equipos Docentes, Apertura, Evaluación  
Institucional, Evaluación del Aprendizaje, Evaluación Docente y  
Rendimiento y Aprendizajes.

### **b. Caracterización de las Variables**

Variable asociada 01: Liderazgo de los Directores (L)

Variable asociada 02: Dimensiones organizacionales de los centros  
educativos (Evaluación del Centro Educativo (EC))

Liderazgo = función de (Evaluación del Centro Educativo), luego:

Liderazgo = F(Infraestructura, Docentes, Alumnos, Clima  
Organizacional, Dirección, Comunidad Educativa, Equipos Docentes,  
Apertura, Evaluación Institucional, Evaluación del Aprendizaje, Evaluación  
Docente y Rendimiento y Aprendizajes).

### **c. Liderazgo académico de los Directores (L).**

Comprende los estilos de liderazgo:

Transformacional,

Desarrollo/Transaccional y Correctivo/Evitador.

La evaluación del Liderazgo se hará mediante el instrumento Cuestionario

Multifactorial de Liderazgo, denominado MLQ Forma 5X Corta (82 ítems) de B. Bass y B. Avolio (2000), en la versión adaptada de Vega y Zabala (2004).

El Liderazgo Transformacional, El Liderazgo Transaccional y El Liderazgo Correctivo/Evitador, están desagregados en sub-variables que se muestran en la siguiente tabla.

Modelo Jerárquico de nueve Variables.

Variable de Primer Orden	Variable de Segundo Orden	Escalas de Variable
Liderazgo Transformacional	Carisma/Inspiracional	- Carisma - Influencia Idealizada Atribuida - Influencia Idealizada Conductual - Motivación Inspiracional
	Estimulación Intelectual	Estimulación Intelectual
Liderazgo Desarrollo/Transaccional	Consideración Individualizada	
	Recompensa Contingente	
Liderazgo Correctivo/Evitador	Dirección por Excepción Activa	
	Liderazgo Pasivo/Evitador	Dirección por Excepción Pasiva Laissez-Faire

**Fuente.** Vega y Zavala (2004)

La escala de medición se presenta del modo siguiente:

Escala para el Tipo de Liderazgo alcanzado						
00–10 %	11–25 %	26–40 %	41–60 %	61–75 %	76–90 %	91–100 %
Nada aceptable	Muy poco aceptable	Poco aceptable	Medianamente aceptable	Aceptable	Bastante aceptable	Totalmente aceptables

**d. Evaluación del Centro Educativo (ec) (evaluación en las dimensiones académico-organizacionales de los Centros Educativos).**

Comprende las dimensiones o variables de 1er Orden: A) Infraestructura, B) Docentes, C) Alumnos, D) Clima Organizacional, E) Dirección, F) Comunidad Educativa, G) Equipos Docentes, H) Apertura, I) Evaluación Institucional, J) Evaluación del Aprendizaje, K) Evaluación Docente y L) Rendimiento y Aprendizajes (Cardona, 2008).

Las variables de segundo orden fueron adaptadas a la realidad local en un estudio previo (Sagredo, 2011), con ajuste a las variables originales utilizadas por J. Cardona (2008) para valorar centros educativos.

Modelo Jerárquico de nueve Variables.

Dimensiones/ Variable de Primer Orden	Variables segundo Orden
A. INFRAESTRUC-TURA:	A.1 Ubicación A.2 Conservación y mantenimiento A.3 Suficiencia de material de biblioteca, computadores en sala, Wifi. A.4 Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química y física, taller de arte, instalaciones complementarias. A.5 Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas. A.6 Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales A.7 Suficiencia y calidad del mobiliario y equipamiento especializado.
B. DOCENTES:	B.1 Grado académico B.2 Postgrado B.3 Cursos de perfeccionamiento y actualización B.4 Sistema de selección y contratación de profesores B.5 Suficiencia de docentes B.6 Calidad de los docentes B.7 Remuneraciones docentes B.8 Estabilidad laboral de docentes B.9 Movilidad de docentes B.10 Productividad de los docentes B.11 Facilidades para el perfeccionamiento docente.
C: ALUMNOS:	C.1 Ambiente de aprendizaje C.2 Sistema de admisión C.3 Relación profesor/Nº alumnos C.4 Ausentismo escolar. C.5 Estatus social. C.6 Apoyo familiar.
D. CLIMA ORGANIZACIONAL:	D.1 En el centro educativo D.2 En las aulas D.3 Interpersonal
E. DIRECCIÓN:	E.1 Gobernabilidad E.2 Información y comunicación E.3 Planificación E.4 Ejecución E.5 Control E.6 Documentación académica E.7 Documentación administrativa E.8 UTP

	E.9 Secretaría.
F. COMUNIDAD EDUCATIVA	F.1 Operatividad del consejo de comunidad educativa (colegio, estudiantes y profesores) F.2 Operatividad y eficacia del centro de alumnos F.3 Operatividad y eficacia del centro de padres.
G. EQUIPOS DOCENTES.	G.1 Eficacia de reuniones de profesores G.2 Programación de actividades curriculares docentes G.3 Ejecución de planes y programas G.4 Evaluación de planes y programas G.5 Evaluación de equipos docentes G.6 Eficacia coordinación de equipos docentes G.7 Suficiencia especialistas de apoyo (educación diferencial, psicopedagógico, otros) G.8 Operatividad y eficacia especialistas de apoyo
H. APERTURA.	H.1 Contenido y eficacia del reglamento interno H.2 Relación colegio-familias H.3 Relación colegio-comunidad H.4 Vinculación con el medio y con el mundo global H.5 Actividades extraescolares de los estudiantes.
I. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.	I.1 Autoevaluación del centro educativo I.2 Calidad y/o acreditación del colegio I.3 Eficacia del modelo de gestión I.4 Eficacia del Proyecto Institucional I.5 Seguimiento y monitoreo de indicadores clave.
J. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	J.1 Gestión y tratamiento del rendimiento escolar J.2 Aplicación de pruebas estandarizadas en asignaturas J.3 Uso de evaluación auténtica J.4 Uso de evaluación de competencias J.5 Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos J.6 Uso de autoevaluación reflexiva J.7 Uso de evaluación colectiva.
K. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE	K.1 Indicadores de contenido y de desempeño docente propios del colegio K.2 Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica K.3 Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente.
L. RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES.	L.1 Rendimiento general Educación Parvularia L.2 Rendimiento general Educación Básica L.3 Rendimiento general Lenguaje y comunicaciones y Ed. Matemática L.4 Rendimiento general Educación Media

	L.5 Rendimiento general Educación Media Lenguaje y Comunicaciones y Matemática L.6 Rendimiento general Educación básica Inglés L.7 Rendimiento general Educación media Inglés L.8 Rendimiento general del centro educativo L.9 Resultados SIMCE.
--	--

**Fuente:** Dimensiones de la evaluación de centros educativos (Sagredo, 2011).

Estas dimensiones y variables fundamentan el instrumento de evaluación que se presenta al equipo escolar de cada centro educativo que puntuará cada una de las variables en una escala de 1 a 7, y mediante el instrumento se obtendrá además información cualitativa explicativa de la puntuación asignada a cada variable. La escala se consolida como sigue.

<b>Escala para las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos</b>	<b>Nota</b>	<b>Porcentaje</b>
Excelente	7	87,6 - 100
Muy bueno	6	75,1 – 87,5
Bueno	5	62,6 – 75
Regular	4	50,1 – 62,5
Menos que regular	3	37,6 – 50
Malo	2	25,1 – 37,5
Muy malo	1	12,6 – 25
Pésimo	0	0,0 – 12,5

## **1.6 LIMITACIÓN.**

El estudio se limita a investigar la realidad de los centros educativos de la Comuna de Arica de la Región Arica Parinacota, Chile, en el año 2013.

### **1.6.1 ÁREA GEOGRÁFICA.**

La investigación se ha realizado en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna- Perú. La información para la obtención para esta Tesis ha sido tomada de los Colegios de la Ciudad de Arica Chile, considerándose Colegios Particulares, Subvencionados y Municipales.

### **1.6.2 MÉTODOS O TÉCNICAS EMPLEADAS.**

Para la evaluación institucional se aplicó el cuestionario de encuesta validado: las dimensiones organizacionales de los centros educativos expresados en la "Evaluación del Centro Educativo".

Para determinar el Liderazgo del Director, se aplicó el cuestionario validado para los Centros educativos de Chile.

### **1.6.3 FINANCIAMIENTO.**

El financiamiento de las actividades de la investigación fue asumido por el autor de la Tesis.

### **1.6.4 RECURSOS UTILIZADOS.**

Para la evaluación institucional se aplicó:

El cuestionario validado “Evaluación del Centro Educativo”.

Cuestionario aplicado a los directores.

Uso de software para el procesamiento de la información.

## **1.7 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **1.7.1 TIPO DE ESTUDIO.**

Investigación es aplicada fundamental, en tanto que utiliza los aportes teóricos, busca confrontar la teoría con la realidad, se aplica a resolver problemas reales, en circunstancias y características concretas y se dirige a la generación de conocimiento para su aplicación inmediata.

### **1.7.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN.**

La investigación es Correlacional.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.**

Se analizará el estado del arte especialmente las investigaciones realizadas que relacionan el liderazgo y estilos de liderazgo con las dimensiones: Infraestructura, Docentes, Alumnos, Clima Organizacional, Dirección, Comunidad Educativa, Equipos Docentes, Apertura, Evaluación Institucional, Evaluación del Aprendizaje, Evaluación Docente y Rendimiento y Aprendizajes, se analizará el estado del arte en sistemas sociales dinámicos y ambientes dinámicos.

a. Reeves Vásquez, Matías Andrés (2010) en su tesis “Liderazgo Directivo en Escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social”, se planteó los siguientes objetivos: (1) Realizar un diagnóstico de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales en sectores con altos niveles de vulnerabilidad social; (2) Identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales; (3) Estudiar la percepción que tienen los mismos

directores sobre sus prácticas; (4) Analizar las diferencias y factores comunes de las prácticas entre escuelas con buenos y malos resultados; (5) Estudiar la relación existente entre prácticas y resultados de la escuela, que sean responsabilidad directa del Director, y por ende, seleccionar aquellas más relevantes. Con una investigación de tipo cualitativa y exploratoria, utilizando variadas fuentes secundarias y una triangulación de técnicas (encuestas y entrevistas en profundidad a profesores y directores y entrevistas a expertos e informantes claves) en 10 escuelas seleccionadas de la Región Metropolitana. Sumado a esto, se realiza un análisis cuantitativo a través de una encuesta aplicada por internet exclusivamente a directores. Todas estas escuelas pertenecen a un segmento específico, procurando que sean establecimientos comparables entre sí. Las conclusiones a las que se arribaron fueron:

- A pesar de los últimos (grandes) esfuerzos en integrar la tecnología en las escuelas, se observa bastante temor a utilizarla por parte de los docentes y algunos directores. Al no contar con estas herramientas en los hogares (tanto docentes como alumnos), se hace muy difícil su enseñanza y aprendizaje.
- Se estima que bajo la nueva institucionalidad creada por la Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación puede quedar aún más disminuido el rol del Director y aumentar su carga administrativa,

lo que iría en sentido opuesto a lo recomendado en este y otros estudios.

- El aumento (o disminución) de puntaje SIMCE de Lenguaje en una escuela también se presenta en Matemática. Esto indicaría que los buenos (o malos) trabajos que se realizan en las escuelas son consistentes con sus resultados.
- El sistema de subvención por asistencia deja con fuertes déficits a los municipios, sobre todo en los meses de invierno en que los alumnos aumentan sus tasas de ausencia.
- Tal como se pudo observar en recientes investigaciones y establecimientos particulares subvencionados, más atribuciones para directores no implica un mal uso de estas.
- Profesores son cada vez menos reticentes a que sean evaluados y observados durante sus clases, ya sea por el director o alguna otra persona.
- Los análisis indican que no hay diferencias significativas entre los resultados de las escuelas que tienen implementada la Jornada Escolar Completa y las que no la tienen. Tampoco se encuentran diferencias al comparar las escuelas de acuerdo a su matrícula.
- Se encuentra un uso poco eficiente de los recursos asociados a la Ley SEP. Directores reconocen que por primera vez cuentan con recursos

económicos para hacer cosas que antes no podían, sin embargo hay ocasiones en que no le dan un uso estratégico y acorde a los objetivos para los que fueron entregados.

- En Chile no existen escuelas de pedagogía que preparen a sus estudiantes de pregrado para ser Directores, dejando un espacio vacío en su formación. Importante entonces es el esfuerzo que comienza el año 2010 la escuela de pedagogía de la Universidad Católica, en miras de la creación de una mención en dirección de establecimientos educacionales durante la carrera.
- En general los profesores están de acuerdo con el modo en que se sancionan las acciones inapropiadas de los docentes por parte del sostenedor y el director. Y encuentran que el director mantiene una relación constructiva con el sostenedor.
- La mayoría de los Directores consideran que monitorean relativamente bien el progreso de sus alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar.
- La indisciplina de los alumnos aparece como un factor común en todas las escuelas de este estudio. En los lugares que han podido solucionar esto, en cierto grado, se ha hecho con un trabajo conjunto entre el cuerpo directivo y el sostenedor.

- Las diferencias de percepción entre Directores y profesores provocan frustración en ambas partes y generar conflictos que no existirían si hubiera una mejor comunicación.
- El contar con proyectos educativos conocidos y compartidos por la comunidad da un sentido de pertenencia, clarifica la visión de futuro y determina las líneas que conducen estratégicamente a cada establecimiento, las que dan sentido a lo que se hace diariamente.
- El posicionamiento de la escuela es clave para alcanzar buenos resultados. Esto no sólo permitiría mantener o aumentar la matrícula, sino que genera un sentimiento de orgullo en la comunidad educativa.
- Dado el alto nivel de trabajo administrativo del Director, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica pasa a ser pieza clave en el apoyo pedagógico y el Inspector General en la gestión interna de la escuela. Los buenos líderes se apoyan en sus equipos directivos para hacer su trabajo, el cual forman y alimentan desde el primer minuto en que asumen la dirección del establecimiento. Ninguno de ellos es evaluado rigurosamente por resultados ni reciben incentivos directos.
- Los resultados de las escuelas se correlacionan fuertemente con la visión estratégica de la escuela, el involucramiento de los apoderados y la motivación de los profesores, la cual se ve favorecida si el director reconoce y valora su trabajo.

- Los establecimientos con mejores resultados se destacan por mantener una buena relación con sus apoderados e involucrarlos en los procesos de la escuela, abrir sus puertas para ellos y buscar constantemente estrategias para integrarlos en la comunidad. En general los buenos resultados son valorados por los apoderados, lo que se ve reflejado en su satisfacción por el establecimiento.
- Es posible neutralizar a los docentes considerados como “malos elementos”  
con un trabajo conjunto entre director, cuerpo directivo y aquellos profesores que sienten un alto grado de compromiso con su profesión y la escuela, a través de un aumento de las exigencias, trabajar disciplinadamente y no aceptar excusas para alcanzar los objetivos y hacer las cosas bien.
- Las prácticas desarrolladas por los directores no se realizan de manera aislada, sino que se alimentan mutuamente dentro de un contexto particular para cada escuela.
- La motivación para ser Director no pasa por un incentivo económico, sino que responde más a un giro profesional, probar suerte y escalar laboralmente. Las remuneraciones no distan de otros puestos en la escuela e incluso pueden ser menores a algunos docentes. Es

bastante común que antes de llegar a la dirección se pase por la Unidad Técnica Pedagógica.

- La selección de los Directores no es la adecuada para las necesidades reales que tienen las escuelas. Si bien se avanzó en la creación de un sistema a través de concurso, este aún es perfectible. La composición de la Comisión Calificadora es claramente el resultado de una negociación política para lograr implementar el sistema de concurso. Su carácter democrático y con presencia de todos los actores de la comunidad educativa es (en el papel) de un enorme valor. Sin embargo, tras las entrevistas de este estudio se encuentra opiniones que afirman que la realidad es muy distinta. En la selección no se consideran las habilidades directivas como algo fundamental a la hora de escoger entre los candidatos.
- Los Directores reconocen que sus estudios de postgrado no fueron de gran valor, pero sí destacan algunas herramientas de gestión. Afirman que su mayor aprendizaje fue gracias a experiencias concretas y ejemplos de otros directores.
- Existe un amplio consenso entre directores y profesores de escuelas de buenos y malos resultados en que los directores no poseen las atribuciones adecuadas y que su carga administrativa es excesiva.

- El efecto de un liderazgo bien ejercido es integral. Llega a todo nivel y se potencia constantemente. Impacta en cada una de las variables asociadas a resultados.
- Las condiciones socioeconómicas aparecen como un factor de menor influencia en los resultados, en comparación con el clima de la escuela y el liderazgo del Director, en escuelas de alto nivel de vulnerabilidad social.
- El clima escolar de las escuelas con mejores resultados se caracteriza por tener:
  - altas expectativas de rendimiento en profesores y alumnos,
  - espíritu de superación y
  - profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen.

Existen prácticas de liderazgo directivo que diferencian a Directores de escuelas con buenos y malos resultados, las cuales son concordantes con el clima existente en escuelas de mejor desempeño. Estas prácticas son:

- Preocuparse de la satisfacción de los profesores por su trabajo.
- Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa.
- Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales.

- Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores.
  - Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna.
- b. Álvarez Basabe, María Gladys (2009) en su tesis “Práctica de Gestión Directiva que ponen en acción políticas de Calidad Educativa en los Colegios públicos de Bogotá” se planteó (1) Identificar las prácticas de Gestión directiva que se ponen en acción para lograr avances en la política de calidad en los Colegios distritales Bosanova y Débora Arango Pérez; (2) Caracterizar las prácticas de gestión de los directivos docentes en la actualidad en las instituciones Colegio Distrital Bosanova y Colegios Distrital Débora Arango Pérez que permita descubrir las concepciones que subyacen en dichas prácticas; (3) Construir los significados de la gestión directiva en los Colegios Distritales Bosanova y Débora Arango Pérez, (4) Diseñar una propuesta de gestión, desde una perspectiva humanista que propicie la mejora continua de las gestión directiva en los colegios distritales Bosanova y Débora Arango Pérez. Con un estudio enmarcado desde el programa de investigación de las ciencias hermenéuticas, y utilizando como instrumento de recolección de información una encuesta

dirigida a directivos docentes y docentes, se arribaron a las siguientes conclusiones:

Fundamentos de la política.

Se puede concluir que los directivos docentes han liderado los procesos de apropiación de la política, el empoderamiento por parte de los docentes y demás miembros de la comunidad, se hace evidente el compromiso de los directivos por hacer realidad la propuesta que desde secretaría de educación se ha establecido, por lo cual fundamentan sus acciones pedagógicas dentro del marco del PEI y del POA.

Por otra parte la política de calidad para el distrito de Bogotá evidencia gozar de una gran aceptación por parte de los miembros de la comunidad, pues se sienten incluidos y parte fundamental del empoderamiento de dichas políticas.

Enseñanza.

En primer lugar se puede asegurar que las instituciones en estudio se han puesto en marcha los procesos que establece la política con relación a la reorganización curricular de la institución por ciclos y campos, la implementación de la enseñanza del inglés, el uso de la ciudad como escenario de aprendizaje y la construcción de un sistema de evaluación institucional.

c. Mansilla Garayar, José Alfredo (2006), en su Tesis “Influencia del estilo de liderazgo y la gestión eficaz de tres directores en el rendimiento académico de los estudiantes, en la Cohorte Educativa 2001- 2005 de la Institución Inmaculada Concepción - Lima”; se planteó los siguientes objetivos: (1)

Analizar el grado de influencia del estilo de liderazgo y la gestión eficaz de cada uno de los tres directores en el rendimiento promedio de los estudiantes de la cohorte educativa 2001 - 2005 en la institución en estudio; (2)

Determinar el estilo de cada uno de los tres directores con el que influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 en la institución en estudio; (3) Calificar el nivel de liderazgo alcanzado por cada uno de los tres directores con el que influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 en la institución en estudio; (4) Comparar si la gestión de los tres directivos con el que influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 tiene la misma calificación de los miembros de dicha cohorte educativa en la institución en estudio; (5) Medir el nivel de rendimiento académico promedio por secciones de

los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 en el periodo de cada directivo de la institución en estudio.

El diseño metodológico de la presente investigación es no experimental de tipo longitudinal panel mixto, consiste en analizar la influencia del estilo y liderazgo directivo en el rendimiento promedio de los mismos estudiantes con nombres y apellidos de educación secundaria de menores en la franja etárea 11 a 16 años, midiendo y comparando los promedios de cada sección durante los años 2001 a 2005, descartando a quienes lamentablemente no permanecieron los cinco años, así mismo comparando las calificaciones a la gestión eficaz realizada por los padres de familia, docentes y estudiantes durante los distintos periodos de tres directores, siendo el primero el año 2002, la segunda el 2004 y la tercera el 2005. Estas corresponden a las características del problema en estudio y la naturaleza de los objetivos que se desean alcanzar, representado en el Modelo tomado de Gómez Dacal, Gonzalo. Organización Escolar. Madrid 1996. Pág. 531. Si lo que se quiere es aclarar una situación problemática que afecta a la institución educativa “Inmaculada Concepción”, y que ésta también puede estar afectando a otros a nivel nacional e internacional, que en posteriores investigaciones se puedan realizar, donde el presente trabajo puede ser tomado como antecedente, ya que en él se describe y compara la

influencia del estilo y liderazgo directivo en la gestión eficaz y el rendimiento promedio de los estudiantes.

Concluida la presente investigación, presentamos las conclusiones de las pruebas de hipótesis realizadas con las variables planteadas

1. En la cohorte 2001-2005, se comprobó que el estilo directivo es inherente a la persona, así el director D1 (2001 - 2003), cuyo estilo modal fue permisivo, contaba con 15 años de experiencia y logró 22 puntos en el baremo, considerado como valor modal bajo el correspondiente a su periodo directivo 2002.
2. La directora D2 cuyo estilo directivo modal fue autocrático, contaba con 10 años de experiencia y logró 25 puntos en el baremo, considerado como valor modal moderado el correspondiente a su periodo directivo 2004.
3. El director D3 cuyo estilo modal fue democrático, contaba con 20 años de experiencia y obtuvo 28 puntos en el baremo, considerándose como valor modal alto entre los tres directores el correspondiente a su periodo directivo 2005. Esto es concordante con la primera hipótesis, la primera variable, el primer objetivo, el primer problema.
4. El director de estilo democrático D3, el año 2005, obtuvo 27.2 puntos de promedio en liderazgo estratégico, que según el baremo,

considerado una alta calificación, siendo esta diferente a la obtenida por los directores D1 y D2 quienes logran en promedio 21.4, siendo considerada en el baremo una calificación baja. Esto es concordante con el segundo problema, el segundo objetivo, la segunda variable y la segunda hipótesis.

5. El líder directivo de estilo democrático D3, cuyo periodo inició el año 2005, al ser calificado su gestión por los estudiantes, con un rango de 227.5, obtiene alta calificación con respecto a los directores D1 y D2, medido a través del instrumento diseñado con ese propósito, y es concordante con el tercer problema, el tercer objetivo y la tercera variable e hipótesis, esto lo podemos observar en el gráfico N° 4.01, 4.02 y en las tablas N° 4.09, 4.10 donde además se demuestra que los tres directores tienen calificaciones diferentes.

6. Los padres de familia que calificaron la gestión de los directores desde el año 2001 al 2005, dieron una calificación con rango de 227.5 considerada alta, a la gestión eficaz del director D3 el año 2005, estos datos son concordantes con el tercer problema, el tercer objetivo y la tercera variable e hipótesis.

7. Los docentes que calificaron la gestión de los tres directores desde el año 2001 al 2005, brindaron una calificación con rango de 29, considerada alta, a la gestión eficaz del director D3 el año 2005. Sin

embargo en la prueba de hipótesis podemos comprobar que no hay diferencias significativas con la Directora D2 el año 2004, como que sí la hay con el director D1 el año 2002. Esto es concordante con el tercer problema, objetivo, variable e hipótesis.

8. El rendimiento académico promedio de los estudiantes en las secciones “A”, “B” y “C” en el periodo de los tres directores (2001 - 2005) es el mismo, confirmando la influencia directa que tuvieron todos los directores en dicha variable a través de los docentes, sin embargo podemos notar que los promedios más altos se encuentran en el periodo del director D3 el año 2005, este dato concuerda con el cuarto problema, objetivo, variable e hipótesis.

## **2.2 BASES TEÓRICAS.**

El Marco Teórico que se presenta a continuación desarrolla los temas Gestión de Personal Docente, Profesores de Nuevo Ingreso, Modelamiento Lineal y Dinámicas No Lineales de Gestión Escolar Docente, Procesos de Cambio, Cultura y Clima Organizacional y Condiciones para el Cambio y para la Acogida del Cambio en la Escuela.

### **2.2.1 GESTIÓN DE PERSONAL DOCENTE.**

Se trata seguidamente la Gestión de Personal Docente mediante los siguientes tópicos: Teorías del Aprendizaje y de la Organización en la Escuela, La Organización Educativa, Investigaciones Recientes sobre Aprendizaje Organizacional, Inteligencia Organizacional, Gestión de la Organización Escolar, Gestión de Personas y Gestión de Personal Docente, Investigaciones Recientes Sobre Gestión de Personal Docente y Habilidades para el Siglo XXI.

### **2.2.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA.**

Aún persiste la distancia reconocida en el mundo entre lo que son los resultados educacionales y lo que deberían ser, lo cual no puede ser atribuido a un elemento particular del sistema educacional, sino que el problema radica en el sistema mismo, en su estructura y dinámica propia. Desde un tiempo largo, a lo menos dos décadas, el cambio constante se reconoce como el distintivo de la modernidad, el cambio veloz se ha transformado en un modo de vida que en la actualidad provoca escaso asombro, la aceleración del cambio en sí mismo es una condición permanente que parece no ser el problema, sino más bien la persistente incapacidad de las sociedades de enfrentar las transformaciones,

Aguerrondo (1996) daba cuenta de este problema en las organizaciones educativas a fines de los años 90 cuando de acuerdo a la tradición intelectual se concebía el futuro como algo que puede predecirse mediante conocimientos suficientes. Las antiguas fuentes de estabilidad se constituyeron en fuentes de rigidez que obligaron a la reorganización y reestructuración, sin embargo los esfuerzos de las organizaciones por mejorar la eficiencia reduciendo o ajustando su estructura, o mediante la búsqueda de otras fuentes de estabilidad que permitiesen enfrentar los cambios de manera más flexible, no han dado los resultados esperados en organizaciones de diversa naturaleza y también en organizaciones educacionales.

Hay un cambio cultural de mayor alcance en curso que modifica la comprensión y las prácticas en muchos aspectos de la vida. Se ha considerado que se debe dar respuesta a las necesidades del cambio cultural desde la educación, no solamente mediante los aspectos curriculares, sino teniendo en cuenta que la organización y la gestión deben formar parte de este cambio tanto el plano del gobierno central así como en las unidades escolares (Aguerrondo, 1996).

Las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización tradicionalmente transitaban caminos diferentes, Gore y Dunlap (1988) indicaban que las dificultades de la sociedad para abordar los

problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, se debían a que eran tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro, sin embargo, hoy la gestión escolar se nutre del campo teórico de las teorías del aprendizaje, así como las teorías de la organización se aplican ampliamente en las escuelas.

### **2.2.3 LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.**

De acuerdo a Gore y Dunlap (1988), existen tres tipos de metáforas que describen a la organización: la organización como herramienta, la organización como escenario para la interacción humana y la organización como sistema viviente, a cada una de ellas corresponde un modelo de aprendizaje y una definición del conocimiento.

La organización como herramienta, se sustenta en autores como Frederick Taylor, Elton Mayo, Max Weber o Herbert Simón, entiende a las organizaciones como instrumentos mecánicos diseñados externamente para lograr ciertos objetivos, se caracterizan por poseer una estructura formalizada, con división horizontal del trabajo y división vertical de la autoridad, objetivos definidos y un futuro predecible en términos de una causa única o casi única, estas organizaciones se explican por sus fines, y el aprendizaje y el conocimiento son percibidos como medios para el logro de esos fines. Su

racionalidad organizacional describe la adhesión a reglas y objetivos predeterminados, la que da cierto margen para el conocimiento y el aprendizaje y sirven para aumentar la eficiencia y el control, el conocimiento se usa para mejorar los resultados y es separado de la experiencia de trabajo. Concibe el aprendizaje como cambio de conductas, la organización educativa es considerada una máquina racionalmente controlable, con una visión conductista del aprendizaje, donde el comportamiento es reforzado o extinguido y explicado, por los factores ambientales (Gore y Dunlap, 1988.) El aprendizaje organizacional, es decir la capacidad evolutiva y de adaptación colectiva se concibe como la suma de los aprendizajes individuales, proporciona una visión lineal de los procesos organizativos.

En la organización como escenario de interacción social, las organizaciones no se explican a partir de sus objetivos, sino que los objetivos deben ser explicados en términos de las interacciones humanas de las que ellos emergen. No se rigen por la racionalidad de su diseño sino de las pautas que norman las interacciones humanas. Los enfoques en este grupo son la escuela de relaciones humanas, la escuela institucional y la corriente culturalista. En este caso, el aprendizaje de la organización es un producto natural de esas interacciones.

El aprendizaje organizacional no es visto como una mera recepción de información, sino que es activo y requiere del compromiso, la motivación y la participación de las personas. El conocimiento y aprendizaje son explicados en términos del contexto en el cual se producen, el aprendizaje no consiste en memorizar o replicar información, sino en recrearla. Esta recreación no da como resultado una réplica exacta del aprendizaje original, en tanto implica juicio y valor, el aprendizaje organizacional depende de factores que no están totalmente bajo control y es concebido como la solución de un problema complejo, como una estrategia para resolver problemas, como contextos donde las reglas sociales y los modelos de aprendizaje interactúan facilitando ciertas clases de aprendizaje e inhibiendo otras (Gore y Dunlap, 1988).

Argyris y Schön (1978) argumentan que las condiciones para el error existen en las organizaciones, sin embargo, estos autores no trataron las organizaciones complejas en dinámicas no lineales que operan dentro de sistemas de aprendizaje ilimitado, en las que pueden cambiar de manera súbita las estructuras en la forma de ajustes ecológicos y no necesariamente desde una búsqueda organizacional (Gore y Dunlap, 1988). Bajo la perspectiva lineal de la organización como interacción social, el aprendizaje organizacional está limitado dado por la incapacidad de la organización de aprender de los errores debido a que supone una

falta de conciencia colectiva de que se aprende individual, grupal y socialmente a partir de los errores.

Según Gore y Dunlap (1988), en las organizaciones como sistemas vivientes se distinguen tres grupos: 1) Las que tratan a las organizaciones como organismos adaptativos a un entorno y están regidas por restricciones impuestas por el esfuerzo adaptativo, las organizaciones perciben, crecen, se modifican, y hacen todo para adaptarse al medio ambiente. Las ideas clave son: que se necesitan distintos tipos de organizaciones para enfrentar distintos tipos de medios; y, que diferentes ambientes llevan a diferentes formas de diferenciación y coherencia interna. Un ambiente cambiante requiere un grado más alto de diferenciación y coherencia interna que un ambiente estable. Cualquier modelo organizativo puede ser el mejor, dependiendo del ambiente; 2) Las que consideran distintas clases de organizaciones como especies seleccionadas por el ambiente, que crecen o declinan de acuerdo con leyes ecológicas. Las “especies” organizacionales son descritas como conjuntos de organizaciones que comparten ciertas características y un destino común. La evolución de la organización se explica en función de las características del ambiente en el que se halla ubicada, más que por sus propias acciones; y 3) Las que consideran las organizaciones como sistemas de relaciones que

comparten características similares con los sistemas vivos, también definidos como sistemas de relaciones.

El enfoque de sistemas vivos (Davia, 2006; Ulloa, 2009; Góngora, 2010) reúne perspectivas que rompen con la comprensión tradicional de las organizaciones, pues trata las organizaciones como sistemas vivos que se caracterizan por la auto-referencia, por lo que su transformación o evolución puede entenderse como el cambio internamente generado por la mediación de su medioambiente. El aprendizaje es considerado como una forma de superación de barreras, donde las barreras al flujo de actividad ralentizan el sistema por lo que es necesario reducirlas o eliminarlas en favor de la dinámica, transformación y aprendizaje del sistema.

#### **2.2.4 INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.**

El aprendizaje organizacional se da en distintos niveles de profundidad y extensión, el aprendizaje modifica todo el sistema de manera integrada. Entre los procesos del aprendizaje se encuentran: inteligencia, memoria, conocimiento, enfrentamiento, organización, información, metacognición.

Recientes investigaciones exploran los sistemas de aprendizaje organizacional y el sentido colectivo de eficacia organizacional en la escuela, Schechter y Mowafaq (2012), analizaron un modelo teórico que relaciona la percepción de incertidumbre de los profesores y el sentido de eficacia colectiva organizacional con los mecanismos de aprendizaje organizacional (MAO) en las escuelas elementales en Israel, el diseño de investigación permitió probar el modelo teórico basado en modelamiento de ecuación estructural para determinar si el MAO mediaba entre la incertidumbre percibida y su sentido de eficacia colectiva, el estudio consideró 801 profesores de 61 escuelas elementales (33 urbanas y 28 rurales). Los autores hallaron un modelo significativo, que incluyó los efectos directos e indirectos de la incertidumbre percibida sobre el sentido de eficacia colectiva, emergente para el contexto de la escuela urbana. Si bien, el modelo MAO (almacenamiento, recuperación, y puesta en uso de la información) sirvió como una variable mediadora prominente en el contexto de la escuela urbana, el modelo no jugó un rol de mediación en el contexto de la escuela rural. Este estudio apoya la factibilidad de los modelos de aprendizaje colectivo organizacional (MAO) basados en el procesamiento de información para proporcionar una descripción concreta de los procesos de aprendizaje organizacional en las escuelas. El estudio

proporciona una comprensión más profunda de cómo los modelos de aprendizaje organizacional pueden ser un vínculo significativo entre el medioambiente dinámico de las escuelas y las actitudes de los profesores, las cuales pueden mejorar el trabajo de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. El valor de este estudio a los fines de la presente investigación dice relación con la ventaja de incorporar en la escuela un modelo de aprendizaje organizacional, un modelo en la forma de constructo mediador del medioambiente y la disposición de los profesores para el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes y un mejor desempeño de los profesores.

En esta línea, el estudio de Thoonen et. al (2012) proporciona evidencia de que la construcción de capacidad de aprendizaje de enseñanza a nivel de la organización total escolar mejora la práctica docente. Al examinar las prácticas de liderazgo transformacional, condiciones organizacionales de las escuelas, factores motivacionales de los profesores y aprendizaje de la enseñanza de las prácticas de enseñanza en un estudio llevado a cabo de 502 profesores de 32 escuelas elementales en Noruega. Mediante un modelo estructural, sus resultados sugieren que el compromiso en actividades de aprendizaje profesional, en particular la experimentación y la reflexión, son un poderoso predictor de las prácticas de enseñanza. El sentido de auto-

eficacia resulta ser el factor motivacional más importante para explicar el aprendizaje de los profesores y las prácticas de enseñanza. Los factores motivacionales median los efectos de las condiciones organizacionales de la escuela y las prácticas de liderazgo sobre el aprendizaje de los profesores y las prácticas de enseñanza, las prácticas de liderazgo transformacional estimulan el aprendizaje profesional de los profesores y la motivación, y mejoran las condiciones organizacionales de la escuela. Para los líderes de la escuela, promover el aprendizaje de la enseñanza y mejorar las prácticas de la enseñanza, se requiere de una combinación de conductas de liderazgo transformacional, si bien, para modelar los cambios en las capacidades de las escuelas y el crecimiento y sus efectos en las prácticas de aprendizajes se requieren estudios longitudinales que comprendan períodos de tiempo amplios. Del estudio se derivan conocimientos relevantes para esta investigación, primero, que elevar el sentido de autoeficacia es primordial para lograr una alta motivación en los docentes que incentive el aprendizaje organizacional y personal-profesional, así como mejorar las prácticas de enseñanza, segundo, que es favorable para el centro educativo integrar mecanismos de liderazgo transformacional y que los líderes asuman el compromiso

del aprendizaje organizacional fomentando en los equipos docentes la reflexión y experimentación y otras estrategias afines.

### **2.2.5 INTELIGENCIA ORGANIZACIONAL.**

Para Aguerro (1996), una organización que aprende no necesariamente es una organización inteligente, pues toda institución se organiza para el logro de sus fines y tiene capacidad de auto-regularse y retroalimentarse. Una forma de comprensión de la gestión y de la organización es desde el enfoque del control, esto es normar, regular, controlar, estandarizar con fines de prevención y dirección de la organización hacia sus objetivos. Otro planteamiento es desde la inteligencia organizacional y el aprendizaje, que significa conservar la integridad organizacional y considerar el error como posibilidad de cambio, eliminando obstáculos a los fines de preservar la sostenibilidad de la organización, esto implica flexibilizar la organización facilitando el aprendizaje de nuevos conocimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos. En suma, una organización flexible, exodirigida, que anticipe los cambios y turbulencias externas e internas, capaz de recoger energías del entorno como fuente de transformación institucional. Peter Senge (1990) planteaba la idea de la organización inteligente, una organización abierta al

aprendizaje, que entiende y aprende, sin embargo la capacidad de aprendizaje no necesariamente significa que la organización sea inteligente, las disciplinas de la organización inteligente son un marco teórico y técnico llevado a la práctica, un camino para adquirir ciertas competencias, aptitudes y habilidades, suponen un compromiso constante con el aprendizaje. Las disciplinas básicas del aprendizaje organizacional para Senge (1990) son: el pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y el aprendizaje en equipo. Bajo este enfoque, las escuelas aprendientes están organizadas flexiblemente, poseen capacidad de transformación permanente, operan en equipos autónomos no permanentes minimizando las jerarquías para lograr mayor flexibilidad y rapidez, los equipos en los diversos niveles institucionales trabajan en conjunto de manera fluida y coherente, se dispone de tantos espacios de interacción, intercambio, experimentación y reflexión de las comunidades de docentes, de alumnos e involucrados, como sea requerido para el funcionamiento sustentable de la organización y son diseñados como parte del modelo institucional. La tarea docente en estas organizaciones es una tarea grupal y no individual, así como una tarea interdisciplinaria. El centro del trabajo es el aula, que no necesariamente se encuentra en el espacio físico de la escuela sino que el centro de trabajo es la unidad escolar. Las

escuelas se diseñan para la inclusión y el tratamiento indiferenciado de todo el cuerpo de alumnos, se tiene en cuenta las necesidades individuales y se reducen las pérdidas por deserción, repetición, bajo aprendizaje, de las cuales se hace cargo la institución. El modelo de organización es adecuado a estas necesidades y se ofrecen los necesarios espacios de atención diferencial. Se fomenta la innovación en todos los niveles del personal. Los docentes son personas capaces de improvisar y responder con flexibilidad a las demandas cambiantes, esto es garantizado con procedimientos de selección de personal que tienen en cuenta la visión prospectiva y capacidad generativa más que la experiencia o visión retrospectiva como dato fundamental (Aguerrondo, 1996).

Desde otra perspectiva, la organización inteligente se trata en el campo de la Inteligencia de Negocios. Se denomina inteligencia empresarial o inteligencia de negocios (BI, Business Intelligence) a las estrategias y herramientas enfocadas a la administración y creación de conocimiento mediante el tratamiento de información en una organización que cubren un amplio espectro de aplicaciones basadas en tecnologías para gestionar la información, es decir, para recoger, almacenar, interpretar, eliminar y trabajar la información tanto interna

como del entorno, así como para tomar decisiones sea de manera autónoma o con intervención humana, con el fin de apoyar a las organizaciones mediante un conocimiento amplio y comprehensivo de sus procesos y de su estado en un momento determinado (Orozco, s/f).

Respecto del manejo de información, compila, reúne, analiza, sintetiza y produce datos e información, cuyo resultado disemina en la organización. Con ello la organización cuenta de modo sistemático y organizado, con información relevante sobre el ambiente externo y las condiciones internas de la organización, para el aprendizaje, la toma de conciencia, la toma de decisiones y orientación estratégica. Basándose en el análisis, describe o prevé hechos y procesos tecnológicos, de mercado, sociales, presenta tendencias. Utiliza bases de datos, redes, información de archivos, herramientas informáticas y matemáticas y todo lo necesario para capturar, evaluar, validar, analizar información y llegar a conclusiones (Orozco, s/f).

En general, la inteligencia organizacional comprende el manejo integrado de Almacenes de Datos (DWs), Procesamiento Analítico en Línea (OLAPS), Gestión de Desempeño Corporativo (CPM), Gestión de Procesos de Negocios (BPM), y otras tecnologías orientadas a soluciones de gestión. Hoy se utilizan tecnologías Web, mecanismos

semánticos y ontológicos para recabar, integrar e interpretar y distribuir datos corporativos, sea en tiempo real o de manera intermitente, filtrando datos irrelevantes, interpretando datos en contexto, reforzando la confianza y seguridad en el manejo de datos, y proporcionando acceso a los datos desde cualquier parte, en cualquier momento, y mediante cualquier medio. La complejidad, volumen y semántica intrínseca de los datos requeridos para la conducción de la organización requiere un diseño de infraestructura tecnológica y metodologías especiales para la toma de decisiones inteligentes, dado el amplio espectro de tecnologías emergentes, tales como las nubes computacionales, sensores ambientales, y sensores de movilidad es necesario integrar herramientas de soporte especializadas y tomar decisiones tecnológicas para optimizar los procesos organizacionales y el desempeño institucional (Mäkipää y Mattila, 2004).

#### **2.2.6 INTELIGENCIA ORGANIZACIONAL.**

Los modelos de gestión y organización escolar con uso intensivo de tecnologías dejan de lado los modelos pensados para dinámicas menos complejas y dimensiones tradicionales. La diversificación de estudiantes originada en la incorporación de sectores sociales con

bases culturales diferentes, las restricciones que han acompañado los procesos, tales como el endeudamiento, la adaptación, la masividad, han hecho no pertinentes tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración tradicionales, cuyas características más bien artesanales y modelos basados en relaciones primarias no pueden sostenerse en la complejidad creciente que acarrea los grandes números, las multidimensiones y la velocidad del cambio.

Para Aguerrondo (1996), el crecimiento y la expansión educativa no presentan a la decisión política sólo un problema de escala (más profesores o maestros, más escuelas, más aulas) sino que plantean desafíos cualitativos que suponen volver a pensar hacia dónde deben ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas. Toda conducción institucional, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella. A pesar de los avances tecnológicos, al enfrentar cambios, las escuelas aun exhiben problemas de burocracia, es decir, problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad, y la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman tiempo.

En el mejoramiento de la calidad educativa, surgen dos grandes temas: el contenido del cambio y la materialización del cambio, ambas corresponden al campo de la gestión. En cualquiera de las instancias o niveles en que se desarrolla, la gestión que nos interesa en este estudio es aquella que garantiza la sostenibilidad, las opciones sustentables, eficientes, eficaces y efectivas para el mejoramiento de la educación. Es decir, un modo de gestión que pueda mostrar calidad en sus procesos y efectividad en sus resultados, que la gestión guíe a la institución hacia los logros deseados en toda variedad de situaciones ambientales e institucionales. Un modo de gestión dinámico, regulado en base a la realidad y dentro de los límites de lo posible, con estrategias generativas que transformen lo problemático en algo mejor, posible, realizable y sostenible, donde los objetivos sean dinámicas que permiten dar curso y dirección a la acción, con imágenes de la visión futura dinámica y no estática (Vera, 2010). La gestión estratégica situacional conlleva el reconocimiento de escenarios y priorizar en función de la importancia de los problemas más que de su urgencia. La posibilidad de las realizaciones está dada por el cambio en relación con los recursos materiales y temporales existentes en un momento dado. Al planificar de acuerdo a condiciones que se supone se mantienen estáticas, se da lugar a la imposibilidad de realizaciones; establecer

las vías estratégicas supone establecer prioridades y realizarlas en un camino de permanente avance y cambio, esto implica reconocer que lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van dando las condiciones para su factibilidad.

La gestión dinámica no sigue las etapas clásicas del planeamiento normativo o estandarizado de fijar objetivos o la secuencia tradicional: estándares-diagnóstico-plan-ejecución-evaluación, pues este proceso constituye un ciclo cerrado prescriptivo y normativo en que se debe lograr lo que se planifica, y aunque se lograsen avances en objetivos parciales si no se logra el objetivo el resultado o estándar, el resultado aparece como un fracaso.

Araya et. al (2008) sostienen que el planeamiento dinámico catalítico es situado, considera el proceso organizacional como una sucesión de dinámicas y situaciones contextuales; se intenta llegar a una situación esperada realista, no necesariamente ideal, diseñada en la forma de que fija la dirección del cambio presente; dado que se construye el futuro desde el presente no se postula llegar a la situación futura por un camino directo basado en etapas intermedias, más bien se interviene sobre el presente, aceptando la realidad institucional, sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas, en la idea de que mientras se dirige hacia la imagen evolucionada futura de manera comprometida, se

va por el buen camino; de allí que la gestión escolar no consiste solo en administrar la institución y sus recursos, sino de guiarla en su transformación, se trata de un proceso de mediación entre el contexto y la organización. La planificación dinámica no pone el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional sino elementos de sentido escolar, en introducir inteligencia en la gestión en la forma de mecanismos proveedores de sentido y sensores que permitan inteligir la realidad del entorno y anticipar las tendencias, así como el monitoreo de las dinámicas internas de actividad e información, las metodologías son también dinámicas en tanto la gestión se compromete con la transformación evolutiva de la institución, no intenta sólo administrarla (conseguir y organizar los medios y los recursos escasos) sino que se fija como objetivo general ir mejorándola desde el presente para llevarla a nuevos estados evolucionados, esto implica introducir mecanismos y elementos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje y conciencia de los equipos docentes, de los estudiantes y de todos quienes intervienen en una organización (Ulloa, 2012).

Gestión de Personas y Gestión de Personal Docente.

Los modelos de gestión de personal docente en general son modelos de gestión de recursos humanos o de gestión de personas, entre ellos se cuentan a nivel estratégico el Modelo West Notario, el Modelo Estratégico HRM y el Balanced Scorecard de Recursos Humanos que se describen a continuación.

a. Modelo Estratégico HRM.

Comprende el Análisis Medioambiental, Análisis de la Misión Organizacional y Metas, Análisis de Fortalezas y Cultura Organizacional, Análisis de las Estrategias Organizacionales, Análisis e Implementación de Estrategias de Recursos Humanos: Planificación, Atracción, Selección, Desarrollo y Evaluación del Recurso Humano, Mantenimiento de Alto Desempeño, Motivación y Recompensas del Recurso Humano (Higer Education, 2007).

Se evalúan los planes tácticos y los planes y procedimientos de recursos humanos, de manera sintética se realiza una metaevaluación, consistente en la evaluación de la estrategia y políticas de recursos humanos como se indica en la figura siguiente.

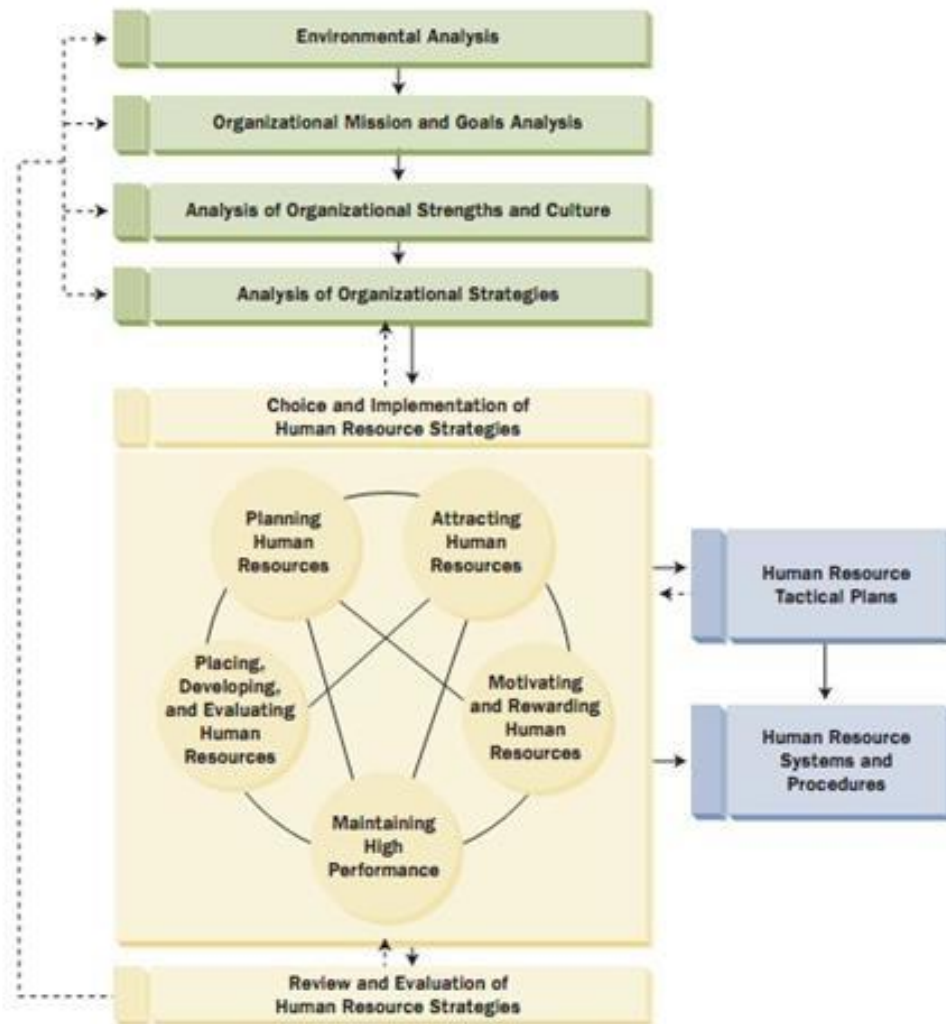


FIGURA. 2.1: Modelo estratégico (HRM).

Fuente: Higer Education Mc Graw &Hill (2007).

b. Modelo Universidad de West Ontario (Bontis, 1996).

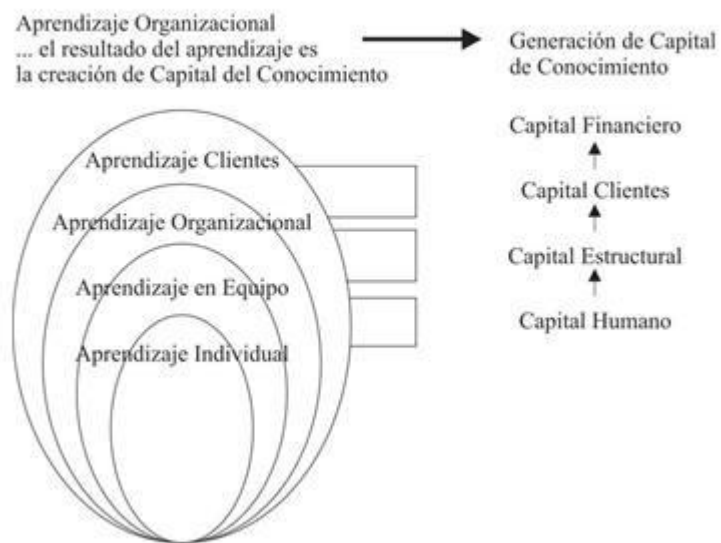


Figura 2.2 Modelo Estratégico Universidad West Ontario

Fuente: Bontis. 1996

Estudia la relación entre el capital intelectual y su medición, así como el aprendizaje organizacional. El capital del conocimiento está compuesto por un sistema holístico de tres elementos: capital humano, capital estructural y capital clientes (Bontis, 1996).

c. Modelo Universidad de West Ontario (Bontis, 1996).

Balanced Scorecard of Human Resources (BSCHR).

Este modelo mide la contribución de los recursos humanos al logro de los objetivos, proporciona una aproximación en términos económicos y no económicos.

La gestión del capital humano mediante BSCHR se adapta hoy a la digitalización, globalización y necesidad de aprendizaje de las organizaciones. El BSC es una herramienta de control de gestión diseñada en la Universidad de Harvard en 1992 por los profesores Robert Kaplan y David Norton que traduce la visión y la estrategia de una organización en un arreglo comprensivo relacionado a los objetivos. Es un sistema de gestión que relaciona de manera integral la estrategia y su ejecución mediante indicadores y objetivos en torno a cuatro perspectivas: financiera, comercial o de clientes, de procesos internos y de aprendizaje y crecimiento. Relaciona de una manera mensurable, la estrategia con la operación, permite monitorear y gestionar a la organización de tal forma que se evidencia la traducción de intenciones estratégicas en realidades operativas.

El BSC permite medir la gestión del capital humano (CH) en la organización, cada una de las perspectivas del BSC mide de manera integral y equilibrada, el impacto que tiene la gestión del capital humano en la sustentabilidad de la organización. A partir de los objetivos estratégicos se infieren los objetivos clave de la gestión del CH, los

indicadores de resultados propios de la gestión del CH pueden y generalmente están correlacionados, de alguna manera, con los resultados con el fin de medir el impacto de dicha gestión en el producto o valor agregado que se busca obtener (Kaplan y Norton, 2001).

FIGURA 2.2: Perspectivas del cuadro de mando integral.

1. Perspectiva financiera del CH, comprende los objetivos clave que tienden a apoyar a quien tiene bajo su cargo gestionar la productividad del capital humano de la organización.
2. Perspectiva del cliente interno del CH. Los objetivos clave tienen que ver con funciones tales como reclutamiento y selección de personal (interno o externo), contratación o formalización legal del ingreso del personal nuevo, medidas de retención, ausentismo y rotación de personal; clima laboral, satisfacción de cliente interno y compromiso en las personas.
3. La perspectiva de procesos internos del CH, incluye los objetivos clave que tienen que ver con los procesos internos del CH tendientes a mantenerla.



FIGURA 2.3: Perspectivas del cuadro de mando integral.

Fuente: KAPLAN Y NORTON (2001).

1. Perspectiva financiera del CH, comprende los objetivos clave que tienden a apoyar a quien tiene bajo su cargo gestionar la productividad del capital humano de la organización.
2. Perspectiva del cliente interno del CH. Los objetivos clave tienen que ver con funciones tales como reclutamiento y selección de personal (interno o externo), contratación o formalización legal del ingreso del personal nuevo, medidas de retención, ausentismo y rotación de personal; clima laboral, satisfacción de cliente interno y compromiso en las personas.
3. La perspectiva de procesos internos del CH, incluye los objetivos clave que tienen que ver con los procesos internos del CH tendientes a mantener la eficiencia y eficacia del mantenimiento de personal.

Usualmente los indicadores de esta perspectiva tienen que ver con remuneraciones y prestaciones, incentivos por desempeño, relaciones laborales (gestión de conflictos laborales, procesos de atención al personal, etc.), medicina del trabajo, procesos de TIC aplicados a la gestión del CH, etc. Comprende indicadores de la eficiencia y eficacia del sistema de administración de remuneraciones y prestaciones, indicadores de relaciones laborales, indicadores de bienestar.

4. Perspectiva de aprendizaje y crecimiento del CH. Incluye los objetivos clave relacionados con el aprendizaje y crecimiento del personal y de la organización. Incluye indicadores que tienen que ver con los programas de desarrollo de personal en todas sus formas, (formación, perfeccionamiento, capacitación, desarrollo de habilidades, investigación, etc.), se utilizan indicadores de la eficiencia de la capacitación, retorno sobre la inversión de programas específicos de desarrollo de personal, indicadores del capital intelectual de la organización, traducción de competencias a valor monetario.

### **2.2.7 INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE GESTIÓN DE PERSONAL DOCENTE.**

La organización Teacher Policy Research (TPR) es una asociación de investigación entre la Universidad de Albany y la Universidad de Stanford, USA, que analiza la conducta de profesores y administradores con el fin de desarrollar políticas para atraer y retener profesores y líderes de alta calidad, especialmente en escuelas de bajo rendimiento, a continuación se reseñan algunas investigaciones relevantes de esta asociación que contribuyen a los fines del presente estudio. Boyd et. al (2010) estudiaron el desequilibrio financiero existente en diversos distritos de Estados Unidos que impide el despido de profesores. En casi todas las escuelas los despidos están determinados por la antigüedad en el trabajo docente. Los enfoques alternativos a las reducciones de personal pueden reducir notablemente el daño a los estudiantes derivados de despidos por antigüedad. Encontraron evidencia de diferencias entre los despidos por antigüedad y aquellos basados en valor agregado, determinaron que ninguno de estos criterios debiesen ser los únicos que determinen los despidos, que el uso de medidas múltiples de efectividad para las decisiones de despidos prometen suavizar los efectos de los despidos en los aprendizajes de los estudiantes.

Boyd et. al (2010) desarrollaron un enfoque empírico para desentrañar la serie de factores que afectan las decisiones de contratación de docentes y las selecciones de trabajo hechas por los profesores. Concluyeron que el uso de un enfoque alternativo desde dos lados empleador-empleado y un método de momentos simulados de estimación de la estrategia, permite estimar cómo los diferentes factores afectan las selecciones de los profesores y de los directivos contratantes y cómo esas selecciones permiten determinar la colocación equilibrada de los profesores en los diversos empleos.

Otro estudio de Boyd et. al (2010), demuestra que las escuelas en Nueva York con elevado número de estudiantes vulnerables, no blancos, y de bajo nivel de logro, en promedio, tienen más dificultad para atraer y retener a sus profesores. Los barrios en que se localizan las escuelas puede afectar la oferta de profesores, esto explica también la relación observada entre las características de las escuelas y las selecciones de perfeccionamiento de los profesores en sus carreras. Las características de la ubicación de los colegios importa de alguna manera a los profesores en su elección de donde quisieran trabajar, su influencia es relativamente modesta relacionada con las preferencias de los

profesores de enseñar en escuelas donde hay proporciones relativamente bajas de estudiantes negros y de bajo nivel de logro.

Grossman et. al (2009) estudiaron los atributos de los profesores que hacen la principal diferencia en mejorar el logro de los estudiantes, hay numerosos estudios que relacionan los perfiles académicos de los profesores con el logro de los estudiantes, tales como experiencia de trabajo y desempeño académico, en este estudio analizaron las prácticas instruccionales para predecir las mejoras en las calificaciones de los estudiantes. Los profesores que logran alto impacto en el logro de los estudiantes emplean prácticas diferentes en cuanto a calidad instruccional, revelando diferencias significativas entre las prácticas de los profesores incluyendo estrategias de instrucción explícitas.

Otro estudio de Boyd et. al (2009) proporciona evidencia respecto las formas en que los profesores son preparados en la formación inicial y las consecuencias de dicha preparación en el aprendizaje de los estudiantes. Estos mismos autores estudiaron el rol de la calidad de la formación del profesor en la retención y la contratación, grandes escuelas urbanas están replanteando sus estrategias de gestión de personal, y se aumenta el control a las escuelas en la contratación de profesores,

reduciendo la importancia de la antigüedad. La investigación previa sobre movilidad docente utiliza antecedentes históricos de la carrera del docente, se identifican los establecimientos en que el profesor ha servido cada año. La contratación implica la conjunción de dos partes, las preferencias de los profesores y las de las escuelas. Los profesores con mejores calificaciones previas al servicio (certificaciones, notas de exámenes, competitividad) es más probable que busquen opciones de cambio de colegio, y los profesores cuyos estudiantes demuestran más altos niveles de logro y crecimiento es menos probable que cambien de colegio. Por otra parte, las escuelas prefieren contratar profesores de “mejor calidad”. Los resultados sugieren que no solo los profesores más efectivos prefieren permanecer en los colegios, sino que cuando tienen oportunidad, las escuelas están preparadas para identificar y seleccionar a los mejores candidatos.

Los autores Boyd et. al (2009) en un estudio para seleccionar y reclutar profesores de matemáticas consideraron la creación de rutas alternativas de certificación, debido a la escasez de docentes calificados y emplear un componente de inmersión en matemática en la contratación de profesores evaluando la efectividad relativa en la mejora del logro de los estudiantes en matemática. En otro estudio encontraron que las

percepciones de la administración de la escuela es lejos la mayor influencia en las decisiones de permanencia de los profesores, lo que denomina “efecto administración”.

Otro estudio de estos autores Boyd et. al (2005) señala que los cambios en los requisitos de entrada alteran la fuerza de trabajo docente y afectan el logro de los estudiantes. Por otra parte, las conductas de movilidad de los docentes están influidas por: (i) las interacciones entre las calificaciones de los profesores y el nivel de logro de los estudiantes (ii) variación en las respuestas de los profesores a los atributos de los estudiantes, y (iii) la distancia entre los hogares de los profesores y sus trabajos.

Son conocidas las dificultades de las escuelas de bajo rendimiento para contratar y mantener docentes de alta calidad, los estudiantes de bajo logro necesitan y son más dependientes de sus profesores en sus logros de aprendizaje académicos. Las escuelas pueden desarrollar estrategias para atraer y mantener equipos docentes de calidad que proporcionen a sus estudiantes los aprendizajes necesarios para cumplir con estándares nacionales de aprendizaje como de evaluación docente.

a. Habilidades para el siglo xxi.

Se ha considerado importante en este estudio considerar las habilidades de los estudiantes que serán requeridas en el futuro de modo de tener un referente para orientar los aprendizajes y los recursos y métodos pedagógicos que conduzcan al logro de estas habilidades de cara al futuro.

Dentro de las habilidades detectadas por investigaciones recientes, se encuentran las habilidades de pensamiento crítico y de análisis de información como las principales habilidades requeridas de los estudiantes de educación post secundaria del Siglo XXI. Las habilidades tradicionales como liderazgo, productividad, rendición de cuentas y colaboración quedan desplazadas a los últimos lugares.



FIGURA. 2.4: Habilidades para el siglo xxi.

Fuente: Post-Secondary Education in the 21st Century: Students and Institutions, University of Phoenix (2011).

### 2.2.8 PROFESORES DE NUEVO INGRESO.

Según Azcárate et. al (2005) existe poca investigación cuyo objeto específico de estudio sean los profesores principiantes en general, y en el área de ciencias en particular (Sanford, J.P., 1988; Kagan, 1992; Yager, 1993; Adams, P. y Krockover, G. 1997; Plummer y Barrow, 1998; Solis, Luna y Rivero, 2002). Pero la mayoría coincide cuando señalan cuáles son los problemas y preocupaciones más relevantes de este profesorado, indicados ya por Veenam (1984), tales son: disciplina de clase, motivación de los estudiantes, los diferentes niveles de los estudiantes, evaluación de los alumnos, relaciones con los padres,

organización de la clase, escasez de materiales y recursos y tratamiento de los problemas individuales de los estudiantes. En esta misma línea, Dollase (1992) recoge, como los problemas más señalados, las diferencias y problemas individuales de los estudiantes, la motivación, la disciplina y su insuficiente preparación para ser profesores. En un trabajo reciente, referido al profesorado novel de ciencias de enseñanza secundaria, Solís, Luna y Rivero (2001) indican también, como un aspecto significativo, la naturaleza de la carga lectiva de este profesorado.

Las respuestas a los diversos problemas implican actuaciones en las que se van incorporando planteamientos de una determinada cultura profesional, que pueden comenzar a consolidarse a partir de estas primeras experiencias docentes. Las decisiones que han de tomar no cuentan con referencias en la práctica, ni en una formación anterior que les permita construirlos a partir de la reflexión, lo que conduce con frecuencia a procesos de aprendizaje y a un saber automatizado y rutinario. Ello conlleva el riesgo de que se instalen en la práctica profesional actuaciones carentes de procesos reflexivos, reduciendo la socialización a pautas adaptativas de supervivencia al medio (Azcárate et. al, 2005).

El inicio de la profesión docente se produce generalmente tras la superación de un concurso competitivo, del cual se adquiere la total responsabilidad de las obligaciones docentes y eventualmente se parte sin medidas concretas de apoyo, capacitación o formación específica para enfrentar la nueva situación. Eventualmente, se asignan los puestos a profesores nóveles que los colegas rechazan y en su integración se puede observar la escasa o nula existencia de trabajo colaborativo efectivo, salvo en los aspectos relacionados con la organización.

Los estudios sobre la formación del pensamiento práctico evidencian la importancia que tiene la incorporación persistente, e inconsciente, de la cultura docente en interacción con las exigencias de la realidad inmediata, para configurar la conducta académica y profesional del profesorado (Martínez et al., 2002). La cultura docente, entendida como las creencias, valores, hábitos y normas que componen el referente profesional dominante en un contexto determinado proporciona significado, abrigo e identidad a los docentes en las inciertas y conflictivas situaciones de trabajo (Pérez Gómez, 1999). De esta forma, incorporando estos patrones culturales, el profesorado afronta su situación protegido por señales de identidad que le permiten evitar o reducir los problemas que la realidad le presenta (Azcárate et. al, 2005).

La interacción entre las influencias personales, estructurales e institucionales configuran su experiencia y su desarrollo como profesores, en ellos el docente juega un papel activo que marca la dirección de sus aprendizajes y sus decisiones (Zeichner y Gore, 1990; Little, 1993; Lacey, 1995). Las influencias del contexto (el aula, los alumnos, los compañeros, el centro, la cultura y el entorno social, no se producen en una sola dirección, y con un sentido de reproducción, sino también de transformación, por la acción de los sujetos que intervienen en estos contextos. En este proceso de interacción, social e históricamente elaborado, y dinámico, se genera y se transforma el proceso de desarrollo profesional. En esta línea, Zeichner (1983, 1993) considera que el profesor novel no puede limitarse a la observación de la enseñanza sino que debe implicarse en la comprensión de la escuela como organización y en la influencia que ejerce, desde esta comprensión, los docentes noveles pueden encontrar el sentido de su tarea, su responsabilidad respecto de los problemas y las limitaciones con que se enfrenta, y también las posibilidades para una acción reflexiva y un cambio significativo. Cuando los profesores principiantes comienzan a desarrollar una comprensión a partir de la realidad, basándose en sus experiencias, sus ideas y en el contexto en el que trabajan, es posible

transformar sus expectativas y recrear su papel, generando cambios conscientes en sus acciones y promoviendo su evolución profesional.

El conocimiento profesional, es producto de la construcción que realiza el profesorado en la interacción consciente con los problemas y con las ideas en sus contextos de enseñanza, y de su contraste reflexivo y crítico (Azcárate y Cuesta, 2005; Azcárate, 1999), según estos autores los profesores principiantes configuran su pensamiento y su práctica pedagógica sin el apoyo de una reflexión crítica sobre su experiencia y sin poseer la referencia de una formación pedagógica sólida, pero tienen problemas evidentes que les genera su incipiente práctica profesional, a los que hay que dar respuesta, asimismo subrayan la importancia de los primeros momentos de ejercicio profesional como una etapa en la que la posibilidad de generar una nueva mirada sobre la enseñanza y la tarea docente es mayor que en otros momentos de su desarrollo profesional.

Los resultados del estudio de Azcárate et. al (2005), sobre el profesorado novel de secundaria y su práctica, muestran que el modelo de profesor que se refleja a través de la caracterización de su práctica que manifiesta el profesorado novel, se ha conformado fundamentalmente

a través de su experiencia como alumnos. Su escasa experiencia profesional y sus carencias en cuanto a formación pedagógica no les han permitido entrar en contacto con ideas y modelos alternativos de docencia. Su actuar se corresponde con su idea tradicional de lo que es ser profesor y de lo que significa la tarea docente. El hecho de que perciban como problemas situaciones relevantes de la práctica puede permitir avanzar desde sus planteamientos y prácticas actuales hacia concepciones y prácticas más elaboradas. Las preocupaciones indicadas por el profesorado estaban centradas en: el desinterés que observan en sus alumnos, los problemas de comunicación con ellos, el problema de la disciplina y la atención a la diversidad del alumnado. Estos problemas tenían mucho que ver con los contenidos que se trabajaban en sus aulas, los criterios que utilizaban para seleccionarlos y organizarlos, el papel que jugaban sus alumnos y cómo se tenían en cuenta, o no, sus ideas, experiencias y conocimientos sobre las temáticas en clase. Una característica compartida por todos era la utilización del libro de texto como el referente fundamental para la selección y la organización de los contenidos. El margen de decisión del profesorado se reducía a la supresión o la ampliación de las temáticas que el libro de texto les presentaba, atendiendo sobre todo a factores como la falta de tiempo o la presión de las exigencias de cara a los cursos posteriores. El

papel otorgado al alumnado se mostraba como un aspecto secundario o irrelevante: las decisiones sobre qué temáticas trabajar no competen ni incumben al alumnado, tampoco sus intereses constituyen un referente para ello. Su presencia sólo se evidenciaba en cuanto al nivel en que se trabajan los contenidos. En este aspecto, el profesorado reconocía tener en cuenta la respuesta del alumnado, adaptando el nivel de exigencia a sus posibilidades, mostradas o supuestas, de abordarlos (Azcárate y Cuesta, 2005).

En este mismo estudio Azcárate y Cuesta (2005) señalan que cobran sentido los problemas prácticos del profesorado que, en la mayoría de los casos se acompañan de la falta de interés del alumnado. La falta de conexión entre intereses del alumnado y las temáticas que se les ofrece en el aula era una evidencia reconocida de forma unánime. La responsabilidad de este interés se hacía recaer en el propio alumnado, del mismo modo que en lo referente a las aplicaciones o las relaciones entre estas temáticas y las situaciones o los problemas de la vida cotidiana. En ambos casos, se sostuvo que es el alumnado quien debe esforzarse por vincular los contenidos escolares con sus intereses, sus contextos culturales y sus experiencias. Las posibles aplicaciones de los conocimientos expuestos estaban comprendidas en el ámbito que

ofrecen los ejercicios posteriores a la explicación (de aplicación-comprobación), también, la mayoría de las veces, ofrecidas por el libro de texto. Por otra parte, se reclamaba del alumnado que, no sólo la utilidad, también en algunos casos la propia comprensión de los contenidos, se relega para cursos o momentos posteriores, y que se confiaba en su autoridad como docentes para decidir el sentido y la relevancia de los aprendizajes propuestos y su posterior comprensión.

Esta realidad da cuenta de la necesidad de orientar los procesos formativos y promover la mirada del profesorado hacia las causas internas de los problemas, preguntarse y reflexionar, cuestionar y contrastar los argumentos empleados con otros diferentes. El avance en las ideas y prácticas pedagógicas requiere de fundamentar y analizar los criterios seguidos para seleccionar y organizar los contenidos, cuestionar el valor práctico y efectividad de la estructura lógica, disciplinar y científica como único referente para tomar decisiones pedagógicas, esto implica buscar otros criterios desde los que decidir la selección, la organización y el tratamiento de los contenidos y supone cuestionar los esquemas previos, pensar sobre el sentido y la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiere desarrollar. Implica otorgar un nuevo sentido a los contenidos escolares y buscar referentes de la realidad en los que apoyarlos,

situaciones en las que los contenidos cobren sentido y que hagan posible su comprensión y construcción para los estudiantes. Este es un reto importante si se tiene en cuenta que la formación académica inicial, disciplinar, adolece en gran medida de apoyos en este sentido. Este desafío implica enfrentar también la tendencia adquirida a presentar y trabajar los contenidos desligados de referentes concretos.

Los cambios que se puedan producir en los docentes y su docencia necesariamente han de estar vinculados a los cambios, tanto en sus ideas como en sus prácticas, relativos a sus concepciones acerca del proceso de aprendizaje y cómo entienden que éste se produce, el papel que juegan las ideas y experiencias de los alumnos, el sentido que para ellos deben tener las actividades y las aportaciones que, como docentes, pueden realizar en dicho proceso (Azcárate y Cuesta, 2005). Estos cambios siempre serán intentos que reflejan sus inquietudes, lo que están dispuestos a asumir y a arriesgar y también informan de las dificultades que perciben en dichos cambios. Desde la experiencia en el campo de la formación (Cuesta y Azcárate, 1996) habitualmente, estos intentos no les proporcionan a los docentes la solución a los problemas, pero les ayudan a ver por dónde está el cauce para enfrentarlos y tratarlos, la necesidad

de reflexionar, el tener una orientación de qué buscar, por qué y para qué, en cuanto a recursos y en cuanto a pautas metodológicas.

Los procesos de cambio poseen una complejidad inherente que impide asociarlos a pautas sencillas y generalizables, en los que es difícil establecer con precisión tanto su alcance como las causas que los provocan. Esto lleva a reivindicar la necesidad de potenciar y cuidar el desarrollo profesional del profesorado, promoviendo, facilitando y colaborando, desde todas las instancias y personas preocupadas y ocupadas por el tema, planteamientos formativos estables incorporados a la tarea docente como parte de su actividad profesional (Azcárate y Cuesta, 2005).

### **2.2.9 CAMBIO, CLIMA Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA ESCUELA.**

Martín Bris (2000), señala que las organizaciones educativas son entendidas como el lugar en el que confluyen todos los elementos y los factores del sistema, y están ubicadas en contextos complejos y cambiantes con los que deben convivir y a los que deben respuestas. El clima o ambiente de trabajo constituye uno de los factores determinantes

y facilita, no sólo los procesos organizativos y de gestión, sino también aquellos de innovación y cambio.

De acuerdo a la perspectiva de las organizaciones vivientes, estas entienden, actúan reflexivamente, analizan el contexto y los procesos, en las organizaciones que aprenden, el clima de trabajo es una dimensión relevante por su impacto simultáneo en los procesos y resultados, lo cual incide directamente en la calidad del propio sistema (Martín Bris, 2000).

No hay una única definición o acepción del clima organizacional, pero es posible determinar varios tipos de clima y algunas formas de describirlo y posibilidades de medirlo con cierta objetividad, lo que permite realizar algunas afirmaciones sobre el tipo dominante de clima en una organización y cómo repercute en una dinámica de organizaciones inteligentes.

Clima y cultura pueden ser vistas como dos caras de una misma realidad (Gairín, 1996). Hay autores que señalan la cultura de una organización como uno de los elementos que configuran el clima y otros, que entienden la cultura como un concepto más amplio en el que aparecería el clima

como elemento fundamental. Gairín (1996) reseña que la OCDE en su informe de 1991, plantea como un hallazgo importante en los estudios sobre la escuela, que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela.

Para Martín (1996) el clima es el resultado de la interacción entre todos los elementos y factores de la organización, en un marco próximo determinado (contexto interno) y un marco socioeducativo externo, fundamentado en una estructura y un proceso en el que la planificación resulta determinante.

La cultura, según Antúnez (1993, en Gairín, 1996), la concebimos como un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidas por los miembros de la organización que dan a ésta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución. Gairín (1996), dice que la organización que aprende facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se

basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

Bolívar (2000) señala que la idea de organizaciones que aprenden, comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares un conjunto de principios: visión sistémica del cambio; relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora; importancia de crear normas de mejora continua; trabajar de modo conjunto; aprender en el proceso de trabajo; relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones, específicamente el centro educativo es la unidad del cambio, el cambio entendido como aprendizaje. El foco del cambio son las condiciones internas del centro educativo; la mejora es consecuencia de movilizar la energía interna; enfoque sistémico del cambio. El objetivo último de las estrategias de cambio es su institucionalización; el desarrollo profesional del profesorado se incardina en sus contextos de trabajo de modo de cumplir las metas educativas más eficientemente.

Estas aportaciones para Martín Bris (2000), muestran cómo incide el clima o el ambiente organizacional en un modelo basado en los principios

de organizaciones que aprenden, el clima es una de las claves facilitadoras de una organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y consolida. Desde esta perspectiva, hay una serie de elementos que tienen que ver con la característica de la organización viviente, sin los cuales no puede desarrollarse ni evolucionar ninguna organización basada en las relaciones humanas que necesita de un orden y una estructura organizativa formal y funcional preparada para el cambio.

#### **2.2.10 ENTRE OTROS ELEMENTOS QUE POSIBILITAN EL CAMBIO**

(Martín Bris, 2000):

1. La comunicación: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Cómo se produce el traslado de información interna y externa, entre los distintos sectores y dentro de cada sector. Qué rapidez o agilidad tienen para ese traslado de la información. Qué nivel de respeto existe entre los miembros de la comunidad. Cómo es el grado de aceptación de las propuestas que se formulan en los distintos ámbitos de la comunidad educativa y las diferentes direcciones. Si le parecen útiles y/o funcionales las normas internas o externas que inciden

en la comunicación. Cuál es el grado de incidencia de los espacios y horarios del centro en la comunicación.

2. La participación: grado en que el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados en grupos de trabajo. Grado en que el profesorado propicia la participación de los compañeros, padres y alumnos. Grado en que se forman grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro. Cómo es el nivel de trabajo en equipo, cómo se producen las reuniones, cuál es el grado de formación del profesorado y la frecuencia de las reuniones. Grado de coordinación interna y externa del centro.

3. La motivación: grado en que se encuentra motivado el profesorado en el centro en que desempeña su actividad profesional. Grado de satisfacción del profesorado. Grado de reconocimiento del trabajo que realiza en el centro, visto desde todos los sectores. Percepción del prestigio profesional, grado en que cree que se valora su profesionalidad. Grado de autonomía en el centro.

4. La confianza: grado de confianza que el profesorado percibe en el centro. Grado de sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

5. La planificación: entendida como técnica para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, como una serie de instrumentos técnicos puestos al servicio de la organización, con un carácter integral en el que predominen los planteamientos globales e interrelacionales de la organización, fundamentados en una normativa y coordinados por responsables formados para desempeñar esa función en los distintos ámbitos de los que se ocupa: definición del centro educativo, ámbito organizativo y de funcionamiento, ámbito pedagógico-didáctico, etc.

6. El liderazgo: desde la perspectiva de una organización educativa, con vida propia que se va llenando a base de quemar etapas que transcurren desde su nacimiento. En este sentido se dice que las organizaciones son una construcción, algo que se va haciendo en el tiempo, que tiene su propia historia, el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización, algo más que el líder como tal. Aparece así una visión de función compartida que ha de ejercerse colegiadamente y desde unos planteamientos colaborativos, es patrimonio del grupo y supone

dominar procesos de una triple naturaleza: técnicos, de interpretación y de transformación.

7. La creatividad: como uno de los fundamentos de la innovación. La organización innovadora es la que siempre está aprendiendo, la que se adapta e inicia cambios. La creatividad asociada al elemento humano y a la organización como un “sistema policelular integrado” (Menchen,1998) formado por numerosos grupos que tienen vida propia y necesitan desarrollarse para, en conjunto, consolidar la organización. La creatividad como la capacidad de desaprender y volver a aprender, capacidad de adaptarse y explorar nuevas posibilidades, capacidad de estar atento e integrar los cambios que se producen en el entorno social y educativo, creando la necesidad de adaptaciones, innovaciones y cambios en las organizaciones.

Para Martín Bris (2000), el clima de trabajo en los centros educativos, desde una perspectiva multidimensional y dinámica, puede ser considerado como uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y, con ello, responder a los retos que, en el ámbito social y educativo, tienen planteadas las instituciones y organizaciones. Retos de innovación en contextos complejos y cambiantes que requieren soluciones globales de altas miras, fundamentadas en planteamientos técnicos, con perspectivas y

retos de calidad, todo ello unido a la idea de equidad que el propio sistema y las propias organizaciones educativas reclaman.

### **2.2.11 CONDICIONES PARA EL CAMBIO Y ACOGIDA DEL CAMBIO EN LA ESCUELA.**

Como se ha planteado, el cambio evolutivo en la escuela es posible cuando existen condiciones favorables para que el cambio ocurra, éstas tienen que ver con la disposición al cambio de las personas y con las condiciones de acogida del cambio de la organización educativa, esto implica el desarrollo de la conciencia individual, colectiva e institucional respecto de la sostenibilidad, la que consiste en internalizar una continua dinámica de cambio y transformación positiva, también implica que el colegio debe poseer condiciones para el cambio las cuales son estructurales y tienen que ver con la organización de las funciones y la fluidez de los procesos internos de la organización, ambos aspectos están vinculados y dependen del modelo de gestión y de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar que lleve a cabo el centro. Si el modelo es lineal y estático, se hará difícil o imposible la implementación de innovaciones y cambios.

En este sentido en esta tesis se ha tenido en cuenta el estudio de L.

Navarro (2007) sobre los sistemas de aseguramiento de calidad de la gestión escolar, el autor trata las condiciones para el cambio y para la acogida del cambio en la escuela a partir de la implementación del Modelo SACGE y analiza críticamente: 1. Los supuestos de su diseño y puesta en práctica y, 2. La concepción política subyacente. Respecto del diseño y práctica del SACGE, como todas las iniciativas y políticas fundadas en modelos tiene implícito el riesgo de la simplificación, tanto de la institución escolar como de su mejora, este riesgo surge porque todo modelo de calidad visibiliza o destaca algunas dimensiones y, a la vez, oculta o subestima otras, ya sea porque pretende focalizar la atención en algunos aspectos de la realidad que intenta modelar o porque la realidad es más compleja y multivariada de lo que parece y no admite reducciones.

Para este autor en el SACGE hay una comprensión de causa-efecto donde la intervención de ciertas variables independientes (o de proceso) debiera producir ciertos resultados (variable dependiente). Esta mirada supone que las áreas, dimensiones y elementos de gestión que están estar descendidas pueden ser tratadas e intervenidas individualmente y con ello mejora la performance del centro, además el proceso de cambio no se controla ni se apoya en la implementación del SACGE, el énfasis de la política pública está en el acompañamiento

en la autoevaluación y en la formulación de planes de mejora, pero en la fase de implementación los centros no tienen un acompañamiento efectivo.

Visto así, el SACGE se enfoca en los procesos de diagnóstico (autoevaluación) y definición de prioridades (plan) que más tarde serán evaluadas (cuenta pública), lo cual para el autor sugiere que el circuito de mejora en la implementación del SACGE es incompleta pues la sustentabilidad del cambio depende de poseer una plataforma efectiva de relaciones entre actores, apoyos y recursos del establecimiento, aspecto que el SACGE no contempla. Los actores implicados del centro educativo en este modelo (directivos, supervisores, sostenedores, redes locales, instituciones de asistencia técnica) siguen operando en forma compartimentada y no se advierte un énfasis suficiente para activar esta estructura de recursos y oportunidades para el mejoramiento escolar.

Para Navarro (2007), en la realidad escolar no todas las escuelas y liceos son iguales y, por tanto, no hay un piso o punto de partida equivalente y se puede argumentar que el objetivo de la autoevaluación debiera ser establecer la diferencia de puntos de partida, pues es claro que el mejoramiento de la gestión escolar supone que antes se haya precisado el nivel de madurez institucional del establecimiento para

luego decidir el foco y la estrategia de abordaje estructural y/o de mejora.

Este aspecto ha sido considerado uno de los pilares centrales de esta tesis, por cuanto en este estudio se determinan las condiciones estructurales de acogida del cambio en términos del estado del centro, clima organizacional y plataforma de relaciones, estableciendo si estas condiciones permiten implementar nuevos mecanismos de gestión, o innovaciones, en este caso, de gestión de personal docente.

El estudio del SACGE de Navarro (2007) analiza ciertos aspectos sobre las condiciones básicas o pisos necesarios para implementar modelos de calidad que tengan una expectativa razonable de éxito, estos son:

- a. Para establecer este piso se requiere una definición nacional acerca de cuáles son los mínimos de institucionalidad escolar necesarios para que haya una educación con expectativas razonables de éxito. Que la misma noción de “aseguramiento” supone “pisos” o “zócalos” de calidad.
- b. Junto con esta dimensión objetiva de los mínimos de institucionalidad, se hace imprescindible considerar la dimensión subjetiva o simbólica de esos mínimos. Estos factores “blandos” aluden a las creencias de los directivos y docentes de un establecimiento y, desde ahí, a la capacidad de aquellos para generar una narrativa o relato de lo que

“les pasó” y de “cómo llegaron” a la situación actual de gestión (esto es, que les permite salir del ensimismamiento y tomar distancia de sí mismos para comprender la situación que experimentan). Este factor es un pre-requisito para activar una capacidad simbólica de mayor complejidad (que, a su vez, es condición para avanzar en el SACGE, pero que éste parece asumir como siempre presente): la capacidad de mirar hacia delante, de soñar y creer en la posibilidad de cambio o, más llanamente, de formular y emprender un proyecto.

Además indica el autor que hoy no es posible asumir una base objetiva de igualdad de capacidades y recursos en la gestión escolar y en la dimensión subjetiva del cambio, por lo que es altamente probable que el tipo y flujo del cambio necesario en un establecimiento sea distinto en cada caso; algunos requieren verdaderas reestructuraciones que parten por el logro de cierta normalidad o estabilización institucional; otros precisan ante todo, apoyo y recursos para construir ese relato o narrativa institucional, que luego gatilla la generación de un proyecto en el que todos crean; y otros ya están en condiciones de ocuparse de focos específicos de perfeccionamiento de sus procesos y resultados. No todos los establecimientos requieren seguir el mismo proceso ni requieren los mismos recursos o apoyos (Navarro, 2007).

La estrategia única del SACGE (autoevaluación-plan de mejora-cuenta pública), con una visión lineal y reduccionista se constituiría según este autor, casi con seguridad en una solución problemática que puede llevar a los establecimientos a ser responsabilizados de una incapacidad de mejorar pese a las oportunidades provistas. En este modelo la escuela es impulsada a autoevaluarse sobre el supuesto de que cuenta con la capacidad de interrogarse, luego es apoyada en la formulación de un plan de mejora asumiendo que cuenta con la capacidad de proyectarse y es alentada a implementar este plan con una supuesta autonomía, luego cumplir metas y dar cuenta pública del logro de éstas, en todo el proceso se presume que cuenta con las capacidades y recursos materiales y simbólicos para este desafío. Pero es de la mayor importancia tener presente que la verificación o el desarrollo de estas capacidades esenciales (es decir, la habilitación objetiva y subjetiva para el cambio y la mejora) no forma parte del proceso o ciclo del modelo de calidad de gestión escolar SACGE. Cuando se deposita la responsabilidad de la mejora exclusivamente en los actores del establecimiento, en la convicción de que desde la política se han provisto recursos y oportunidades suficientes para conseguir lo esperado, el modelo finalmente constata la incapacidad del

establecimiento para alcanzar las metas que el mismo establecimiento se impuso, más que facilitar y asegurar la mejora.

Por todo lo anterior, el autor ve este modelo de aseguramiento de calidad como una utopía cuyos supuestos no se condicen con la realidad, que puede dar lugar a que las fallas observadas en la gestión escolar sean entendidas como un no-cumplimiento y no como una evidencia que lleve a revisar los supuestos del modelo de gestión y la teoría de cambio subyacente en la política. El SACGE así planteado no hace posible dar cuenta o sentido a la experiencia cotidiana de la gestión escolar pues la evaluación hecha por el modelo permite inferir, por ejemplo, el no cumplimiento de un establecimiento sin haber considerado si éste contaba efectivamente con las condiciones base para implementar el cambio y con los correspondientes apoyos y recursos en el proceso de implementación.

#### **2.2.12 ESTRUCTURA DE ACOGIDA DEL CAMBIO.**

Fullan (1999) en su libro “Las Fuerzas del Cambio” concluye que el sistema educativo es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente. Asimismo, que esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. Propuso desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a

pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y el grupo. Comenzando por el aprendizaje interno, manifestaba que el comienzo de un proceso de cambio está en nosotros mismos (Fullan, 1993).

Por otra parte indica que descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales (Fullan, 1991).

Fullan (2002) ha mostrado que el cambio educativo un cambio real es siempre una experiencia personal y también colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; asimismo, ha acuñado la expresión “falsa claridad” para señalar la situación en que la gente piensa que ha cambiado, pero en la realidad sólo ha asimilado los aspectos más superficiales de la nueva práctica.

Si se espera un cambio profundo, agrega, se requiere una estrategia que reconozca bien la naturaleza multidimensional del cambio, esto es, que incluya nuevos recursos y materiales, que introduzca nuevos enfoques y estrategias y que incorpore acciones orientadas a alterar las creencias o los pre-supuestos de las personas. Asimismo, las personas construyen el significado del cambio a partir del lugar que

habitan, esto es, desde su cultura de pertenencia y en función de su incidencia sobre el mundo de la vida en que participa: son estos significados los que conforman la “estructura de acogida del cambio posible” (Gather, 2000).

La experiencia de varias décadas introduciendo cambios en el currículum y de analizar e investigar la trayectoria de las innovaciones, es claro que se trata de un proceso complejo, que no depende únicamente de voluntades individuales ni de variaciones estructurales, que debe implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que preparen al centro de modo que tenga las condiciones base para auto-renovarse, de modo que las innovaciones pueda institucionalizarse, llegando a formar parte de la cultura organizacional del centro escolar.

Como ha mantenido Gather (2004), el establecimiento escolar juega necesariamente un papel no despreciable en la construcción del sentido del cambio, porque constituye el entorno del trabajo cotidiano, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación. No obstante, hay ciertas culturas y modos de funcionar de las escuelas que son más propicias a la innovación, por lo que las estrategias de mejoras se deben dirigir a crear aquellas condiciones que sabemos la favorecen.

El cambio educativo, especialmente su sentido, es también una construcción individual, colectiva e interactiva. Importará, por ello, comprender dónde y cómo los docentes construyen el sentido de un cambio propuesto, para identificar las estructuras de acogida favorables a la innovación. El núcleo de la innovación curricular debe afectar al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, y al papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en la enseñanza-aprendizaje en el aula. En estos casos, el establecimiento escolar puede llegar a ser el lugar donde se confrontan cotidianamente las ideas y las prácticas, un lugar de trabajo donde el sentido del cambio no es sólo una cuestión teórica o ideológica, una necesidad lógica de coherencia o del progreso, sino una condición de la supervivencia profesional (Gather, 2000).

Watzlawick (2007), en una línea complementaria, advierten que recurrir una y otra vez a la misma forma de resolver un problema no es, en sí, malo (de hecho, las rutinas son muy necesarias y eficientes porque son soluciones “probadas” a problemas recurrentes o cotidianos); pero señala que estas soluciones se convierten en terribles simplificaciones si

no se acepta que las circunstancias cambian y que las soluciones deben cambiar con ellas.

De lo anterior surge que las condiciones para el cambio y la sustentabilidad del cambio se encuentran en las condiciones base de la organización, también en el ambiente o clima organizacional favorable a la innovación y en la plataforma de relaciones entre los integrantes de la organización, no solamente en la disposición al cambio y de la capacidad de asumir el cambio de los actores de la organización y de la organización misma, sino que la sustentabilidad del cambio depende también de los recursos del establecimiento y de los diversos flujos que circulan en su interior. Estos aspectos han sido considerados en esta tesis, de manera que se analizará el estado del centro, el clima organizacional también la plataforma de relaciones, sus apoyos y recursos al interior de la organización.

En síntesis, en este capítulo se trataron los temas Gestión de Personal Docente, Profesores de Nuevo Ingreso, Cultura y Clima Organizacional en relación al cambio, presentando aquellos conocimientos relevantes para el presente estudio especialmente en la discusión de los hallazgos, además se han incorporado resultados de

estudios e investigaciones recientes de estos temas que apoyarán la reflexión teórica y conclusiones de esta investigación.

### **2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.**

Clima laboral. El clima organizacional, llamado también clima laboral, ambiente laboral o ambiente organizacional, es un asunto de importancia para aquellas organizaciones competitivas que buscan lograr una mayor productividad y mejora en el servicio ofrecido, por medio de estrategias internas. El realizar un estudio de clima organizacional permite detectar aspectos clave que puedan estar impactando de manera importante el ambiente laboral de la organización.

Comunidad educativa. Se refiere al conjunto de personas que influyen y son afectadas por un determinado entorno educativo. Si se trata de una escuela, ésta se forma por alumnos, ex-alumnos, docentes, directivos, personal administrativo, padres, benefactores de la escuela, e incluso vecinos de los establecimientos. Puede entenderse también como el colectivo de personas que intervienen en un determinado proyecto educativo, y que por lo general concierne más concretamente a un grupo de profesores y alumnos como elementos primarios, y a un grupo de padres y tutores como elementos muy directamente interesados.

Dirección. Es el proceso participativo, planificado y organizado por medio del cual el Director guía, motiva, involucra y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función en función de lograr mejores aprendizajes.

Evaluación del aprendizaje. Podemos hablar de evaluación en todos los campos de actividad del ser humano, pero el objeto de nuestro interés aquí, es la evaluación de los aprendizajes en el campo Escolares; por lo tanto nos referiremos a ella exclusivamente.

La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso.

Evaluación docente. Evaluación del Desempeño Profesional Docente es un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes en sus alumnos y alumnas.

Evaluación institucional. Evaluar una institución educativa es otorgar un valor a dicha institución y se califica el tipo de educación que imparte. La evaluación de la institución se hace al comparar la educación tal como se percibe que la imparte una institución respecto a un ideal educativo preconcebido. Dicho ideal se construye y se acepta por parte de los individuos y de la sociedad.

Equipos docentes. Grupo de personas docentes con un mismo objetivo, con capacidad de auto-organización, que comparten el liderazgo, que tienen distribuidas sus tareas y el marco de la toma de decisiones individuales y colectivas, y cuya función es la planificación y la coordinación de actividades docentes relativas a un grupo de alumnos para un curso o módulo.

Liderazgo Laissez-Faire describe a líderes que evitan influenciar a sus subordinados, eluden sus responsabilidades de supervisión, y no confían en su habilidad para dirigir. Dejan mucha responsabilidad sobre los empleados, no ponen metas claras y no ayudan a su grupo a tomar decisiones, evitándolas (Bradford y Lippitt, 1945, en Bass, 1990). Por lo general, no diferencian su rol del rol del trabajador, y realizan más bien trabajo de producción, en lugar de pasar su tiempo

en funciones de supervisión (Katz, Maccoby, Gurin, y Floor, 1951, en Bass, 1990).

Liderazgo Transaccional, aquél que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de éste pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder. Este liderazgo conceptualmente está constituido por Recompensa Contingente y Dirección por Excepción (Bass y Avolio, 1994).

Liderazgo Transformacional, proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Considera a los subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento (Bass y Avolio, 1994).

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 CARACTERIZACIÓN O TIPO DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

##### **3.1.1 DISEÑO.**

La presente investigación es no experimental, transversal pues se toman los datos de la muestra seleccionada en un mismo periodo de tiempo con intervención evaluativa a las instituciones educativas.

##### **3.1.2 ESTRATEGIA INVESTIGATIVA.**

La estrategia o enfoque investigativo del estudio es predominantemente cuantitativo, se trata de un estudio correlacional que relaciona las dimensiones de la evaluación de centros educativos con el liderazgo de sus Directores y los aprendizajes de los estudiantes. Tanto el Liderazgo como la Evaluación de Centros Educativos se valoran con una puntuación en una escala de 1 a 7. En el caso de la variable independiente "Liderazgo" la valoración de los ítems se realiza por el Equipo Escolar de cada centro, en el caso de la variable

dependiente “Evaluación del Centro Educativo”, la valoración final se hará considerando la puntuación realizada por el Equipo Escolar de cada centro y por la triangulación de la información mediante diferentes técnicas, de este proceso surge la valoración final de cada dimensión e ítem de esta variable, la variable dependiente Liderazgo se correlacionará con los valores obtenidos de dichas dimensiones.

## **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.**

### **3.2.1 POBLACIÓN.**

La población o universo en el presente trabajo, está constituida por todos los centros educativos de dependencia municipal, subvencionada y particular, que pertenecen a la Comuna de Arica, Región Arica Parinacota, Chile. Dicha población consta de, 81 centros educativos.

### **3.2.2 MUESTRA.**

La muestra es de 39 centros educativos, 18 centros municipales, 18 centros subvencionados y 3 particulares. El método empleado para su obtención es estratificado y proporcional. El procedimiento seguido para elaborar los datos respeta la proporcionalidad muestra/universo.

Para determinar el Liderazgo de los Directores de los Centros Educativos se aplicó el cuestionario validado “Liderazgo Integral”. Los instrumentos se presentan en Anexo N° 1 y Anexo N° 2.

### **3.3 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS Y ESCALA DE VALORACIÓN.**

Los instrumentos utilizados la investigación han sido validados en investigaciones previas. Aun así se han sometido los instrumentos a juicio de expertos previo al estudio de campo para recoger sugerencias en relación a su adaptación a la realidad local especialmente en cuanto a redacción de ítems. Asimismo, en la fase de análisis de la información se emplearon procedimientos estadísticos para corroborar la confiabilidad y validez de los mismos: alfa de cronbach

### **3.4 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.**

#### **3.4.1 TRATAMIENTO DE DATOS (ANÁLISIS ESTADÍSTICO).**

- a. Para la Variable Independiente Liderazgo Administrativo de los Directores.

El análisis estadístico utilizará principalmente estadística descriptiva: Medidas de Tendencia Central (Promedio), medidas de dispersión

(Desviación Estándar) y gráficos de barra que reflejen la puntuación promedio de los aspectos evaluados.

Por otra parte, se realizará la correlación ítem-test e ítem-variable a través del coeficiente de correlación de Pearson. La correlación de Pearson expresa el grado de correspondencia o relación entre dos conjuntos de puntuaciones, de manera de observar cómo se comportan uno respecto al otro. Se utilizará el procedimiento Alfa de Cronbach para obtener el coeficiente de confiabilidad de la prueba total en base de la consistencia interna obtenida a través de Pearson. El Coeficiente Alfa de Cronbach es la correlación promedio de los ítems de una prueba, que se utiliza para predecir el error causado por el muestreo aleatorio de reactivos. El coeficiente alfa sería la medida correcta de confiabilidad para cualquier tipo de reactivo (Anastasi, 1982), el Coeficiente Alfa establece el límite superior de la confiabilidad de las pruebas. Si éste es muy bajo, entonces la prueba es demasiado corta, o los reactivos tienen muy poco en común.

Se realizará la Prueba t de Student, para establecer la presencia de diferencias significativas entre los estilos de liderazgo hallados, prueba estadística que permite evaluar si los grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández y otros, 1994),

esta prueba se hace pertinente en tanto los jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas pertenecen a centros de diversa dependencia.

Liderazgo Transformacional: conformado por Estimulación Intelectual y Carisma/Inspiracional (conteniendo las variables Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual y Motivación Inspiracional).

Liderazgo Transaccional: compuesto por Consideración Individualizada, Recompensa Contingente y Dirección por Excepción Activa.

Liderazgo Pasivo/Evitador: Conformado por las variables Dirección por Excepción Pasiva y Laissez-Faire.

b. Para la Variable Dependiente las Dimensiones Organizacionales de los Centros Educativos.

Se realizará principalmente estadística descriptiva: Medidas de Tendencia Central (Promedio), medidas de dispersión (Desviación Estándar) y gráficos que reflejan la puntuación promedio de los centros.

Se determinará el Alfa de Cronbach para obtener el coeficiente de confiabilidad de la prueba. En seguida se muestra el alfa de Cronbach para los instrumentos:

- Instrumento que evalúa el Liderazgo de los Directores.

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	312	10,00
Excluidos	0	0
Total	312	100,00

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

- Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Combrach	M de elementos
916	17

- Instrumento que evalúa: Las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos (Evaluación del Centro Educativo).

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	39	10,00
Excluidos	0	0
Total	39	100,00

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Combrach	M de elementos
762	12

Se realizará el análisis factorial, considerando la estructura jerárquica compuesta por las dimensiones de más alto orden.

- c. Correlación Liderazgo Administrativo de los Directores - las Dimensiones Organizacionales de los Centros Educativos (Evaluación de Centros Educativos).

Se realizará la prueba de correlación de Pearson, procediendo al análisis de resultados teniendo en cuenta la naturaleza de las hipótesis formuladas, para llegar a conclusiones respecto de las dimensiones consideradas estableciendo el coeficiente de correlación y el error típico, que permita conocer la significatividad de la relación, utilizando un nivel de confianza del 90%.

- d. Técnicas de recogida de información.

Asociadas a la variable dependiente "Liderazgo".

Para recoger la información sobre la variable Liderazgo se utilizará la técnica de cuestionario aplicando el Instrumento "Liderazgo Integral".

Asociadas a la variable independiente "Evaluación del Centro Educativo"

Para recoger la información de evaluación institucional se utilizarán diversas técnicas. Para cada dimensión se ha escogido la técnica de

recogida de información más adecuada de manera de lograr el conocimiento más objetivo, procediendo de la siguiente forma:

e. Cuestionario.

Se utilizará el instrumento “Evaluación de Centros Educativos”, consistente en una adaptación del instrumento de José Cardona A. 2008) que se aplicará a los directivos y docentes de cada centro mediante una instancia especial denominada “Equipo Escolar”. Se puntuarán por el equipo escolar todas las variables en una escala de 1 a 7, y se obtendrá además información cualitativa explicativa de la puntuación asignada a cada variable, dimensión e ítem.

f. Entrevistas estructuradas.

Se realizarán entrevistas al equipo docente, al jefe de Unidad Técnico Pedagógica y a los alumnos, que permitirán triangular y valorar los ítems: Ambiente de aprendizaje (Alumnos), Toma de decisiones, comunicación, planificación, ejecución y control (Dirección), operatividad y eficacia Consejo Comunidad Educativa, Centro de Padres, Centro de Alumnos (Comunidad Educativa), Programación de actividades curriculares docentes, ejecución y evaluación de planes y programas,

evaluación de equipos docentes, coordinación de equipos docentes, operatividad y eficacia especialistas de apoyo (Equipos Docentes).

g. Análisis de documentos institucionales.

Permitirán evaluar las dimensiones Apertura, Evaluación del desempeño docente, Rendimiento y aprendizaje; se consultarán los documentos: Programación Anual, Diseño Curricular, Reglamento del Colegio, PEI, Programación de niveles y ciclos, presupuesto, libros de actas, estudios previos, actas de calificaciones de los estudiantes.

h. Observación participante.

Permitirán triangular la información de las dimensiones Infraestructura, Clima organizacional, Dirección, Apertura, Evaluación del Aprendizaje.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1 VARIABLE INDEPENDIENTE: EL LIDERAZGO ADMINISTRATIVO DE LOS DIRECTORES.**

Los resultados se han tomado desde el punto de vista de los miembros de la Comunidad Educativa y coinciden con los de instituciones importantes del país que se encargan de evaluar la calidad educativa de los centros educativos de Chile.

Los Directivos de los centros educativos de Arica Chile se ciñen a estilos de liderazgo como el transformacional, el de desarrollo transaccional o el Correctivo/ Evitador, por lo que manifiestan los jefes de unidad técnico pedagógica y los directores según estudios del SENCE. En este estudio se toma esta misma tipología de los tres tipos de liderazgo como base para el estudio, pero destacando que los tipos de liderazgo que destacan son el transformacional y el de desarrollo transaccional, es lo que se presenta a continuación en base a la siguiente escala.

Tabla 1:

Escala Tipo de Liderazgo

00–10 %	11–25 %	26–40 %	41–60 %	61–75 %	76–90 %	91–100 %
Nada aceptable	Muy poco aceptable	Poco aceptable	Medianamente aceptable	Aceptable	Bastante aceptable	Totalmente aceptables

Fuente: Diseño propio

#### 4.1.1 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

Tabla 2:

Distribución sobre el Liderazgo Transformacional.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	0,0	3,7	48,1	48,1	100
SUBVENCIONADO	0,6	1,2	9,3	29,6	59,3	100
MUNICIPAL	0,0	2,5	6,2	27,8	63,6	100
Total	0,3	1,7	7,4	30,2	60,4	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, es decir del Director, jefe UTP y demás personal de los colegios de Arica Chile, el liderazgo es transformacional en Colegios particulares frecuentemente con 48,1 % seguido a menudo con 48,1 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 59,3 % seguido de a menudo con 29,6 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 63,6 % seguido de a menudo con 27,8 %. En promedio los tres tipos de colegios alcanzan liderazgo transformacional frecuentemente con 60,4 %, seguido de a menudo con 30,2 %.

Se muestran en seguida dos variables de segundo orden para el liderazgo transformacional: Estimulación intelectual y Carisma inspiracional.

#### a. ESTIMULACIÓN INTELECTUAL

Tabla 3:

Opinión sobre Estimulación Intelectual.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	55,6	44,4	100
SUBVENCIONADO	1,9	0,6	9,3	52,5	35,8	100
MUNICIPAL	0,0	0,6	6,2	43,8	49,4	100
Total	0,9	0,6	7,1	48,7	42,7	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, la estimulación Intelectual sucede en Colegios particulares a menudo con 55,6 % seguido de frecuentemente con 44,4 %; en Colegios Subvencionados a menudo con 52,5 % seguido de frecuentemente con 35,8 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 49,4 % seguido de a menudo con 43,8 %.

**b. CARISMA INSPIRACIONAL.**

Tabla 4:

Opinión sobre Carisma Inspiracional.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Nada vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	55,6	44,4	100
SUBVENCIONADO	0,6	0,0	8,6	36,4	54,3	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	5,6	37,7	56,8	100
Total	0,3	0,0	6,6	38,5	54,7	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, el Carisma Inspiracional sucede en Colegios particulares a menudo con 55,6 % seguido de frecuentemente con 44,4 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 54,3 %

seguido de a menudo con 36,4 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 56,8 % seguido de a menudo con 37,7%.

Con esto se corrobora que uno de los tipos de liderazgo que practican los directivos de los colegios de Arica Chile es el transformacional.

#### 4.1.2 LIDERAZGO DE DESARROLLO TRANSACCIONAL.

Tabla 5:

Distribución sobre Liderazgo Desarrollo/ Transaccional.

TIPO DE COLEGIO		Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente
	Total					
PARTICULAR	0,0	0,0	7,4	48,1	44,4	100
SUBVENCIONADO	2,5	4,9	11,1	37,7	43,8	100
MUNICIPAL	0,0	3,1	13,6	27,2	56,2	100
Total	1,1	3,7	12,0	33,6	49,6	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, es decir del Director, jefe UTP y demás personal de los colegios de Arica Chile, el liderazgo es de desarrollo/transaccional en Colegios particulares a menudo con 48,1 % seguido de frecuentemente con 44,4 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 43,8 % seguido de a menudo con 37,7 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con

56,2 % seguido de a menudo con 27,2 %. En promedio los tres tipos de colegios alcanzan liderazgo de desarrollo transaccional frecuentemente con 49,6 %, seguido de a menudo con 33,6 %.

Se muestran en seguida dos variables de segundo orden para el liderazgo de desarrollo transaccional: Consideración individualizada y Recompensa contingente.

a. CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA.

Tabla 6:

Opinión sobre Consideración individualizada.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	51,9	48,1	100
SUBVENCIONADO	1,9	6,2	10,5	34,6	46,9	100
MUNICIPAL	0,0	2,5	12,3	30,2	54,9	100
Total	0,9	4,0	10,5	33,9	50,7	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, la Consideración Individualizada sucede en Colegios particulares a menudo con 51,9 % seguido de frecuentemente con 48,1 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 46,9 % seguido de a menudo con 34,6 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 54,9 % seguido de a menudo con 30,2 %.

b. RECOMPENSA CONTINGENTE.

Tabla 7:

Opinión sobre Recompensa Contingente.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	0,0	7,4	40,7	51,9	100
SUBVENCIONADO	2,5	3,1	11,7	33,3	49,4	100
MUNICIPAL	0,0	3,1	10,5	26,5	59,9	100
Total	1,1	2,8	10,8	30,8	54,4	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, la Recompensa Contingente sucede en Colegios particulares frecuentemente con 51,9 % seguido de a menudo con 40,7 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 49,4 % seguido de a menudo con 33,3 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 59,9 % seguido de a menudo con 26,5 %.

Con esto se corrobora que uno de los tipos de liderazgo que practican los directivos de los colegios de Arica Chile es el transformacional.

#### 4.1.3 LIDERAZGO DE CORRECTIVO/ EVITADOR.

Tabla 8:

Distribución sobre liderazgo Correctivo/ Evitador.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	18,5	29,6	22,2	18,5	11,1	100
SUBVENCIONADO	12,3	37,7	37,0	10,5	2,5	100
MUNICIPAL	8,6	36,4	30,2	17,9	6,8	100
Total	11,1	36,5	32,2	14,5	5,1	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, es decir del Director, jefe UTP y demás personal de los colegios de Arica Chile, el liderazgo es correctivo / evitador en Colegios particulares rara vez con 29,6 % seguido de a veces con 22,2 %; en Colegios Subvencionados rara vez con 37,7 % seguido de a veces con 37,0 %; y, en Colegios Municipales rara vez con 36,4 % seguido de a veces con 30,2 %. En promedio los tres tipos de colegios alcanzan liderazgo de correctivo/ evitador rara vez con 35,5 %, seguido de a veces con 32,2 %.

Se muestran en seguida dos variables de segundo orden para el liderazgo correctivo/ evitador: Dirección por excepción activa y liderazgo pasivo/ evitador.

a. **DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN ACTIVA.**

Tabla 9:

Opinión sobre Dirección por Excepción Activa.

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	0,0	3,7	25,9	37,0	33,3	100
SUBVENCIONADO	3,1	4,9	27,2	32,1	32,7	100
MUNICIPAL	3,1	4,9	21,0	39,5	31,5	100
Total	2,8	4,8	24,2	35,9	32,2	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, la Dirección por excepción activa sucede en Colegios particulares a menudo con 37,0 % seguido de frecuentemente con 33,3 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 32,7 % seguido de a menudo con 32,1 %; y, en Colegios Municipales a menudo con 39,5 % seguido de frecuentemente con 31,5 %.

## b. LIDERAZGO PASIVO/ EVITADOR.

Tabla 10:

Opinión sobre liderazgo Pasivo/ Evitador

TIPO DE COLEGIO	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	Total
PARTICULAR	18,5	33,3	18,5	14,8	14,8	100
SUBVENCIONADO	18,5	38,3	24,1	16,0	3,1	100
MUNICIPAL	16,0	30,9	29,6	16,0	7,4	100
Total	17,4	34,5	26,2	16,0	6,0	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Director, el Liderazgo Pasivo/Evitador sucede en Colegios particulares rara vez con 33,3 % seguido a veces con 18,5 %; en Colegios Subvencionados rara vez con 38,3 % seguido de a veces con 24,1 %; y, en Colegios Municipales rara vez con 30,9 % seguido de a veces con 29,6 %.

Se puede deducir que, ninguno de los tres tipos de colegios alcanzan calificación suficiente para identificarlo con este tipo de liderazgo Correctivo/ evitador, pues los tres tipos de colegio rara vez practican este tipo de liderazgo.

Con esto se puede afirmar que los colegios de Arica Chile, que han entrado en el estudio, se circunscriben mayormente a los estilos de liderazgo Transformacional y de Desarrollo Transaccional.

#### **4.2 VARIABLE DEPENDIENTE: LAS DIMENSIONES**

##### **ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARTICULARES, SUBVENCIONADOS Y MUNICIPALES.

Se presentan los resultados según el siguiente orden expresado en sus variables de primer orden y en sus indicadores o variables de segundo orden.

Dimensiones/ Variable de 1er Orden	Variables 2º Orden
A. INFRAESTRUCTURA:	A.1 Ubicación A.2 Conservación y mantenimiento A.3 Suficiencia de material de biblioteca, computadores en sala, Wifi. A.4 Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química y física, taller de arte, instalaciones complementarias. A.5 Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas.

	<p>A.6 Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales</p> <p>A.7 Suficiencia y calidad del mobiliario y equipamiento especializado.</p>
B. DOCENTES:	<p>B.1 Grado académico</p> <p>B.2 Postgrado</p> <p>B.3 Cursos de perfeccionamiento y actualización</p> <p>B.4 Sistema de selección y contratación de profesores</p> <p>B.5 Suficiencia de docentes B.6 Calidad de los docentes B.7 Remuneraciones docentes</p> <p>B.8 Estabilidad laboral de docentes</p> <p>B.9 Movilidad de docentes</p> <p>B.10 Productividad de los docentes</p> <p>B.11 Facilidades para el perfeccionamiento docente.</p>
C: ALUMNOS:	<p>C.1 Ambiente de aprendizaje</p> <p>C.2 Sistema de admisión</p> <p>C.3 Relación profesor/Nº alumnos</p> <p>C.4 Ausentismo escolar.</p> <p>C.5 Estatus social.</p> <p>C.6 Apoyo familiar.</p>
D. CLIMA ORGANIZACIONAL:	<p>D.1 En el centro educativo</p> <p>D.2 En las aulas</p> <p>D.3 Interpersonal</p>
E. DIRECCIÓN:	<p>E.1 Gobernabilidad</p> <p>E.2 Información y comunicación</p> <p>E.3 Planificación</p> <p>E.4 Ejecución</p>

	<p>E.5 Control</p> <p>E.6 Documentación académica</p> <p>E.7 Documentación administrativa</p> <p>E.8 UTP</p> <p>E.9 Secretaría.</p>
F. COMUNIDAD EDUCATIVA	<p>F.1 Operatividad del consejo de comunidad educativa (colegio, estudiantes y profesores)</p> <p>F.2 Operatividad y eficacia del centro de alumnos</p> <p>F.3 Operatividad y eficacia del centro de padres.</p>
G. EQUIPOS DOCENTES.	<p>G.1 Eficacia de reuniones de profesores</p> <p>G.2 Programación de actividades curriculares docentes</p> <p>G.3 Ejecución de planes y programas</p> <p>G.4 Evaluación de planes y programas</p> <p>G.5 Evaluación de equipos docentes</p> <p>G.6 Eficacia coordinación de equipos docentes</p> <p>G.7 Suficiencia especialistas de apoyo (educación diferencial, psicopedagógico, otros)</p> <p>G.8 Operatividad y eficacia especialistas de apoyo</p>
H. APERTURA.	<p>H.1 Contenido y eficacia del reglamento interno</p> <p>H.2 Relación colegio-familias</p> <p>H.3 Relación colegio-comunidad</p> <p>H.4 Vinculación con el medio y con el mundo global</p> <p>H.5 Actividades extraescolares de los estudiantes.</p>
I. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.	<p>I.1 Autoevaluación del centro educativo</p> <p>I.2 Calidad y/o acreditación del colegio</p> <p>I.3 Eficacia del modelo de gestión</p> <p>I.4 Eficacia del Proyecto Institucional</p> <p>I.5 Seguimiento y monitoreo de indicadores clave.</p>

<p>J. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</p>	<p>J.1 Gestión y tratamiento del rendimiento escolar  J.2 Aplicación de pruebas estandarizadas en asignaturas  J.3 Uso de evaluación auténtica  J.4 Uso de evaluación de competencias  J.5 Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos  J.6 Uso de autoevaluación reflexiva  J.7 Uso de evaluación colectiva.</p>
<p>K. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</p>	<p>K.1 Indicadores de contenido y de desempeño docente propios del colegio  K.2 Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica  K.3 Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente.</p>
<p>L. RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES.</p>	<p>L.1 Rendimiento general Educación Parvularia  L.2 Rendimiento general Educación Básica  L.3 Rendimiento general Lenguaje y comunicaciones y Ed. Matemática  L.4 Rendimiento general Educación Media  L.5 Rendimiento general Educación Media Lenguaje y Comunicaciones y Matemática  L.6 Rendimiento general Educación básica Inglés  L.7 Rendimiento general Educación media Inglés  L.8 Rendimiento general del centro educativo  L.9 Resultados SIMCE.</p>

La escala para esta variable es la siguiente.

<b>Escala para las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos</b>	<b>Nota</b>	<b>Porcentaje</b>
Excelente	7	87,6 - 100
Muy bueno	6	75,1 – 87,5
Bueno	5	62,6 – 75
Regular	4	50,1 – 62,5
Menos que regular	3	37,6 – 50
Malo	2	25,1 – 37,5
Muy malo	1	12,6 – 25
Pésimo	0	0,0 – 12,5

#### **A. EVALUACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA.**

Siendo los indicadores:

A.1: Ubicación.

A.2: Conservación, Mantenimiento.

A.3: Suficiencia de material de biblioteca. Computadores en sala, wifi.

A.4: Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química, y física. Taller de arte, instalaciones complementarias.

A.5: Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas.

A.6: Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales.

A.7: Suficiencia y calidad de mobiliario y equipamiento especializado.

Tabla 11-A:

Infraestructura de colegio Particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
A.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
A.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
A.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
A.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
A.5	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	0,0	33,3	100
A.6	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66,7</b>	100
A.7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Infraestructura; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde cinco y siete. Destaca con calificativo más alto de siete el indicador “Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales”.

Se debe advertir que existe un bajo calificativo de dos para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales” para algunos colegios; y calificativo de cuatro para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas”.

Estos resultados conducen a establecer que los centros educativos particulares de Arica Chile tienen infraestructura muy buena tendiendo a excelente para el desarrollo de las actividades educativas.

Tabla 11-B:

Infraestructura de colegio Subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
A.1	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	22,2	27,8	44,4	100
A.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	44,4	38,9	100
A.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	66,7	22,2	100
A.4	0,0	5,6	5,6	5,6	11,1	38,9	27,8	5,6	100
A.5	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	38,9	27,8	16,7	100
A.6	0,0	0,0	11,1	0,0	38,9	27,8	16,7	5,6	100
A.7	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	38,9	38,9	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de Infraestructura; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están desde cinco a siete.

Aparecen bajos calificativos de uno, dos o tres para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química, y física. Taller de arte, instalaciones complementarias”; calificativo de dos para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales”.

Estos resultados conducen a establecer que los centros educativos subvencionados de Arica Chile tienen infraestructura muy buena para el desarrollo de las actividades educativas.

Tabla 11-C:

Infraestructura de colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL									Total
	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
A.1	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	<b>50,0</b>	27,8	100
A.2	0,0	0,0	5,6	0,0	11,1	27,8	<b>33,3</b>	22,2	100
A.3	0,0	0,0	5,6	0,0	11,1	22,2	<b>44,4</b>	16,7	100
A.4	11,1	22,2	5,6	5,6	5,6	<b>33,3</b>	11,1	5,6	100
A.5	0,0	0,0	5,6	5,6	<b>27,8</b>	22,2	16,7	22,2	100
A.6	0,0	0,0	11,1	0,0	11,1	16,7	<b>55,6</b>	5,6	100
A.7	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	22,2	<b>50,0</b>	22,2	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de Infraestructura; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis.

Aparecen bajos calificativos de uno, dos o tres para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química, y física. Taller de arte, instalaciones complementarias”; calificativo de dos o tres para el indicador “Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas”, y también en el indicador “Suficiencia y disponibilidad de espacios naturales” y en “Conservación y mantenimiento”.

Estos resultados conducen a establecer que los centros educativos municipales de Arica Chile tienen infraestructura muy buena tendiendo a bajar a buena para el desarrollo de las actividades educativas.

## **B. EVALUACIÓN DE DOCENTES**

Siendo los indicadores:

B.1 Grado académico.

B.2 Postgrado.

B.3 Cursos de perfeccionamiento y actualización.

B.4 Sistema de selección y contratación de profesores.

B.5 Suficiencia de docentes.

B.6 Calidad de los docentes.

B.7 Remuneraciones docentes.

B.8 Estabilidad laboral de docentes

B.9 Movilidad de docentes.

B.10 Productividad de los docentes.

B.11 Facilidades para el perfeccionamiento docente.

Tabla 12-A:

Evaluación de docentes en colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
B.1	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	100
B.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
B.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
B.4	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0	100
B.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100
B.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
B.7	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0	100
B.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
B.9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
B.10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	100
B.11	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación docente; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde seis a siete.

Destaca el indicador “Sistema de selección y contratación de profesores”.

Aparecen bajos calificativos de cuatro para los indicadores “Grado académico”, “Sistema de selección y contratación de profesores”, “Remuneraciones docentes” y “Facilidades para el perfeccionamiento docente”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación docente es muy buena.

Tabla 12-B:

Evaluación de docentes en colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
B.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	16,7	33,3	44,4	100
B.2	0,0	0,0	0,0	22,2	0,0	27,8	<b>38,9</b>	11,1	100
B.3	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	33,3	<b>55,6</b>	5,6	100
B.4	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	<b>66,7</b>	11,1	100
B.5	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	<b>50,0</b>	100
B.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>77,8</b>	<b>11,1</b>	100
B.7	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>50,0</b>	44,4	100
B.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	<b>50,0</b>	44,4	100
B.9	5,6	11,1	5,6	0,0	5,6	11,1	<b>61,1</b>	0,0	100
B.10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	38,9	<b>55,6</b>	5,6	100
B.11	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	44,4	<b>50,0</b>	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación docente; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están desde seis a siete.

Aparecen bajos calificativos de uno y dos para el indicador “Movilidad de docentes”; de tres para los indicadores “Postgrado” y “Cursos de perfeccionamiento y actualización”; y de cuatro para los indicadores

“Grado académico”, “Sistema de selección y contratación de profesores” y “Facilidades para el perfeccionamiento docente”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la evaluación docente es muy buena.

Tabla 12-C:

Evaluación de docentes en colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
B.1	0,0	0,0	0,0	11,1	5,6	5,6	44,4	33,3	100
B.2	0,0	0,0	0,0	11,1	5,6	33,3	44,4	5,6	100
B.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	22,2	66,7	5,6	100
B.4	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	33,3	33,3	16,7	100
B.5	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	5,6	22,2	61,1	100
B.6	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	27,8	33,3	27,8	100
B.7	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	27,8	38,9	27,8	100
B.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	27,8	33,3	38,9	100
B.9	5,6	5,6	0,0	0,0	11,1	33,3	44,4	0,0	100
B.10	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	44,4	11,1	100
B.11	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	16,7	33,3	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación docente; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están desde seis a siete. Aparecen bajos calificativos de uno y dos para el indicador “Sistema de selección y contratación de profesores”; de tres para los

indicadores “Grado académico”, “Postgrado” y “Facilidades para el perfeccionamiento docente”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la evaluación docente es muy buena tendiendo a bajar a buena.

### C. EVALUACIÓN DE ALUMNOS

Siendo los indicadores:

C.1 Ambiente de aprendizaje.

C.2 Sistema de admisión.

C.3 Relación profesor/Nº alumnos.

C.4 Ausentismo escolar.

Tabla 13-A:

Evaluación de alumnos en colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
C.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
C.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
C.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100
C.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación de alumnos; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde seis a siete. Destaca calificativo de siete para el indicador “relación profesor-N° de alumnos”.

No aparecen indicadores con bajos calificativos por debajo de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación de alumnos es muy buena tendiendo a excelente.

Tabla 13-B:

Evaluación de alumnos en colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay								Total
	infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
C.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	55,6	27,8	100
C.2	5,6	0,0	0,0	0,0	5,6	22,2	38,9	27,8	100
C.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	77,8	16,7	100
C.4	5,6	5,6	5,6	0,0	5,6	33,3	38,9	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación de alumnos; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están desde seis a siete.

Aparecen bajos calificativos de uno y dos para el indicador “Ausentismo escolar”. Alcanzan calificativo de cuatro los indicadores “Sistema de admisión” y “ausentismo docente”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la evaluación de alumnos es muy buena tendiendo a excelente.

Tabla 13-C:

Evaluación de alumnos en colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
C.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	27,8	<b>50,0</b>	16,7	100
C.2	16,7	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>50,0</b>	16,7	100
C.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>66,7</b>	16,7	100
C.4	0,0	5,6	5,6	5,6	16,7	33,3	<b>33,3</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de evaluación de alumnos; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis.

Aparecen bajos calificativos de uno, dos y tres para el indicador “Ausentismo escolar”. Los demás indicadores se califican desde cuatro hacia arriba.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la evaluación de alumnos es muy buena.

#### D. EVALUACIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

Siendo los indicadores:

D.1 En el centro educativo.

D.2 En las aulas.

Tabla 14-A:

Clima organizacional en colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR										Total
	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete		
D.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100	
D.2	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	<b>33,3</b>	33,3	100	

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de clima organizacional; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde cinco hasta siete.

Aparecen con calificativos de cuatro el indicador “Clima organizacional en las aulas”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile el clima organizacional es muy bueno tendiendo a excelente.

Tabla 14-B:

Clima organizacional en colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay								Total
	infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
D.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>66,7</b>	16,7	100
D.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>88,9</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de clima organizacional; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Aparecen con calificativos de cuatro el indicador “Clima organizacional en las aulas”. Estos resultados conducen a establecer que en los

centros educativos subvencionados de Arica Chile el clima organizacional es muy bueno.

Tabla 14-C:

Clima organizacional en colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
D.1	5,6	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>50,0</b>	16,7	100
D.2	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	22,2	<b>55,6</b>	16,7	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de clima organizacional; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis.

Aparecen calificativos de tres para el indicador “Clima organizacional en las aulas”; de tres para el indicador “Clima organizacional en el centro educativo”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile el clima organizacional es muy bueno.

## **E. EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN.**

Siendo los indicadores:

E.1 Gobernabilidad.

E.2 Información y comunicación.

E.3 Planificación.

E.4 Ejecución.

E.5 Control.

E.6 Documentación académica.

E.7 Documentación administrativa.

E.8 UTP.

E.9 Secretaría.

Tabla 15-A:

La dirección en colegio particular.

---

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
E.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	100
E.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
E.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	100
E.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	<b>66,7</b>	100
E.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
E.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	100
E.7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	100
E.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66,7</b>	33,3	100
E.9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de dirección del colegio; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están alrededor de seis y siete, sobresaliendo en siete.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la dirección del colegio es muy bueno tendiendo a excelente.

Tabla 15-B:

La dirección en colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay información								Total
	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete		
E.1	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	72,2	22,2	100	
E.2	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	55,6	27,8	100	
E.3	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	44,4	44,4	100	
E.4	0,0	0,0	0,0	5,5	11,1	61,1	22,2	100	
E.5	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	66,7	22,2	100	
E.6	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	38,9	55,6	100	
E.7	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	38,9	55,6	100	
E.8	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	66,7	33,3	100	
E.9	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	50,0	38,9	100	

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de dirección del colegio; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están desde seis hasta siete, sobresaliendo en seis.

Aparecen calificativos de cuatro para los indicadores “Gobernabilidad”, “Información y comunicación”, “Planificación”, “Ejecución”, “Control” y “Secretaría”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la dirección del colegio es muy bueno tendiendo a excelente.

Tabla 15-C:

La dirección en colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
E.1	5,6	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	50,0	27,8	100
E.2	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	66,7	27,8	100
E.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	55,6	38,9	100
E.4	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	66,7	27,8	100
E.5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	61,1	27,8	100
E.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	50,0	44,4	100
E.7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	50,0	44,4	100
E.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	22,2	66,7	100
E.9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	55,6	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de dirección del colegio; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están desde seis hasta siete.

Aparecen calificativos de cuatro para los indicadores “Gobernabilidad”, “Información y comunicación”, “Planificación”, “Ejecución” y “Control”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la dirección del colegio es muy bueno tendiendo a excelente.

#### **F. EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.**

Siendo los indicadores:

F.1 Operatividad del consejo de comunidad educativa (colegio, estudiantes y profesores)

F.2 Operatividad y eficacia del centro de alumnos.

F.3 Operatividad y eficacia del centro de padres.

Tabla 16-A:

La comunidad educativa de un colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR									
	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
F.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
F.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	100
F.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de comunidad educativa; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde seis hasta siete.

Los calificativos no bajan de cinco; lo cual muestra una alta calidad en la comunicad educativa.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la comunidad educativa es muy buena tendiendo a excelente.

Tabla 16-B:

La comunidad educativa de un colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
	F.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>55,6</b>	
F.2	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	16,7	<b>61,6</b>	11,1	100
F.3	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	<b>38,9</b>	16,7	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de comunidad educativa; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis. Los calificativos no bajan de cuatro; lo cual muestra que se está bordeando el límite inferior de logro aceptable.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la comunidad educativa es muy buena.

Tabla16-C:

La comunidad educativa de un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
F.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>50,0</b>	38,9	100
F.2	5,6	5,6	0,0	0,0	5,6	16,7	<b>50,0</b>	16,7	100
F.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	22,2	<b>50,0</b>	22,2	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de comunidad educativa; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis. Se observa bajo calificativo en el indicador “Operatividad y eficacia del centro de alumnos”. Alcanzan calificativos cuatro los indicadores “Operatividad y eficacia del centro de alumnos” y “Operatividad y eficacia del centro de padres”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la comunidad educativa es muy buena.

## **G. EVALUACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES.**

Siendo los indicadores:

G.1 Eficacia de reuniones de profesores

G.2 Programación de actividades curriculares docentes

G.3 Ejecución de planes y programas.

G.4 Evaluación de planes y programas.

G.5 Evaluación de equipos docentes.

G.6 Eficacia coordinación de equipos docentes.

G.7 Suficiencia especialistas de apoyo (educación diferencial, psicopedagógico, otros)

G.8 Operatividad y eficacia especialistas de apoyo.

Tabla17-A:

Equipos docentes de colegio particular.

---

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
G.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
G.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
G.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	100
G.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100
G.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100
G.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
G.7	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	33,3	100
G.8	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>33,3</b>	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de equipos docentes; para los Colegios particulares los mayores calificativos están desde seis hasta siete.

Se observa que los calificativos no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile los equipos docentes son muy buenos tendiendo a excelentes.

Tabla 17-B:

Equipos docentes de colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay								Total
	infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
G.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>50,0</b>	33,3	100
G.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	38,9	<b>50,0</b>	100
G.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>66,7</b>	16,7	100
G.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>66,7</b>	16,7	100
G.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>72,2</b>	11,1	100
G.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	27,8	<b>50,0</b>	22,2	100
G.7	0,0	5,6	0,0	0,0	5,6	5,6	22,2	<b>61,1</b>	100
G.8	0,0	5,6	0,0	0,0	11,1	16,7	<b>38,9</b>	27,8	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de equipos docentes; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa bajo calificativo en los indicadores “Suficiencia en especialistas de apoyo (educación diferencial, psicopedagógico, otros)” y “Operatividad y eficacia de especialistas de apoyo”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile los equipos docentes son muy buenos tendiendo a excelentes.

Tabla 17-C:

Equipos docentes de colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL									Total
	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
G.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>38,0</b>	44,4	100
G.2	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	<b>44,4</b>	44,4	100
G.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	<b>61,1</b>	33,3	100
G.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>66,7</b>	22,2	100
G.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>66,7</b>	22,2	100
G.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>55,6</b>	27,8	100
G.7	5,6	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	22,2	<b>61,1</b>	100
G.8	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	38,9	<b>44,4</b>	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de equipos docentes; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están desde seis hasta siete. Se observa que alcanzan calificativo de cuatro los indicadores “Eficacia de reuniones de profesores”, “Programación de actividades curriculares docentes” y “Suficiencia especialistas de apoyo (educación diferencial, psicopedagógico, otros)”

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile los equipos docentes son muy buenos tendiendo a excelentes.

#### H. EVALUACIÓN DE LA APERTURA.

Siendo los indicadores:

H.1 Contenido y eficacia del reglamento interno

H.2 Relación colegio-familias

H.3 Relación colegio-comunidad

H.4 Vinculación con el medio y con el mundo global

H.5 Actividades extraescolares de los estudiantes.

Tabla 18-A:

La apertura en un colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
H.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	100
H.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	0,0	100
H.3	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	33,3	33,3	100
H.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
H.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Apertura; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están desde seis hasta siete.

Se observa que alcanza calificativo de tres el indicador "Relación colegio comunidad"; los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la apertura es muy buena tendiendo a excelente.

Tabla 18-B:

La apertura en un colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
	H.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	72,2	
H.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	77,7	5,6	100
H.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	61,1	16,7	100
H.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	38,9	44,4	16,7	100
H.5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	55,6	27,8	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Apertura; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de cuatro el indicador “Actividades extraescolares de los estudiantes”; los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la apertura es muy buena.

Tabla18-C:

La apertura en un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
H.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	<b>66,7</b>	27,8	100
H.2	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	<b>33,3</b>	27,8	27,8	100
H.3	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	27,8	27,8	<b>33,3</b>	100
H.4	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	<b>38,9</b>	27,8	27,8	100
H.5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	16,7	<b>50,0</b>	27,8	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Apertura; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están desde cinco hasta siete.

Se observa que alcanza calificativo de tres el indicador “Vinculación con el medio y con el mundo global”; alcanzan calificativo de cuatro los indicadores “Relación colegio-familias”, “Relación colegio-comunidad” y “Actividades extraescolares de los estudiantes”.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la apertura es muy buena.

## I. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Siendo los indicadores:

### I.1 Autoevaluación del centro educativo

I.2 Calidad y/o acreditación del colegio

I.3 Eficacia del modelo de gestión

I.4 Eficacia del Proyecto Institucional

I.5 Seguimiento y monitoreo de indicadores clave.

Tabla 19-A:

La evaluación institucional de un colegio particular.

---

COLEGIO PARTICULAR	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
I.1	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	<b>66,7</b>	0,0	100
I.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
I.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
I.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
I.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación Institucional; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están alrededor de seis. Se observa que alcanza calificativo de cuatro el indicador "Autoevaluación del centro educativo"; los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación institucional es muy buena.

Tabla 19-B:

La evaluación institucional de un colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
	I.1	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	66,7	
I.2	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	50,0	22,2	100
I.3	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	72,2	0,0	100
I.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	83,3	5,6	100
I.5	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	16,7	72,2	5,6	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de Evaluación Institucional; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de tres el indicador “Seguimiento y monitoreo de indicadores clave”; alcanza calificativo de cuatro el indicador “Autoevaluación del centro educativo”, los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la evaluación institucional es muy buena.

Tabla 19-C:

La evaluación institucional de un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
I.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	22,2	<b>55,6</b>	16,7	100
I.2	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	16,7	<b>55,6</b>	22,2	100
I.3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	<b>61,1</b>	27,8	100
I.4	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	<b>55,6</b>	33,3	100
I.5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	<b>66,7</b>	16,7	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de Evaluación Institucional; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis. Se observa que todos los indicadores alcanzan calificativo de cuatro hacia arriba.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la evaluación institucional es muy buena.

#### **J. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

Siendo los indicadores:

J.1 Gestión y tratamiento del rendimiento escolar

J.2 Aplicación de pruebas estandarizadas en asignaturas

J.3 Uso de evaluación auténtica

J.4 Uso de evaluación de competencias

J.5 Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos

J.6 Uso de autoevaluación reflexiva

J.7 Uso de evaluación colectiva.

Tabla20-A:

Evaluación del aprendizaje en un colegio particular.

---

COLEGIO PARTICULAR	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
J.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
J.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
J.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
J.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
J.5	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	66,7	0,0	100
J.6	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	100
J.7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación de aprendizajes; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de dos los indicadores “Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos” y “Uso de autoevaluación reflexiva”, los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación de aprendizajes es muy buena.

Tabla 20-B:

Evaluación del aprendizaje en un colegio subvencionado.

COLEGIO CIONADO	No hay mación								Total
J.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	<b>61,1</b>	22,2	100
J.2	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	<b>50,0</b>	27,8	100
J.3	11,1	0,0	5,6	0,0	0,0	5,6	<b>55,6</b>	5,6	100
J.4	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	16,7	<b>61,1</b>	11,1	100
J.5	0,0	5,6	11,1	0,0	22,2	22,2	<b>27,8</b>	0,0	100
J.6	5,6	0,0	5,6	11,1	11,1	<b>33,3</b>	27,8	5,6	100
J.7	5,6	0,0	5,6	11,1	0,0	27,8	<b>50,0</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación de aprendizajes; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de uno el indicador “Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos”; alcanzan calificativo de dos los indicadores “Uso de evaluación auténtica”, “Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos”, “Uso de autoevaluación reflexiva” y “Uso de evaluación colectiva”; alcanzan calificativo de tres los indicadores “Uso de autoevaluación reflexiva” y “Uso de evaluación colectiva”. Casi todos los indicadores alcanzan calificativo de cuatro.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la evaluación de aprendizajes es muy buena.

Tabla 20-C:

Evaluación del aprendizaje en un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	Calidad en Evaluación de Aprendizajes								Total
	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
J.1	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	61,1	22,2	100
J.2	5,6	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	38,9	33,3	100
J.3	5,6	0,0	0,0	0,0	11,1	27,8	33,3	22,2	100
J.4	5,6	0,0	0,0	0,0	16,7	22,2	33,3	22,2	100
J.5	5,6	0,0	0,0	5,6	22,2	22,2	27,8	16,7	100
J.6	5,6	0,0	0,0	11,1	11,1	33,3	22,2	16,7	100
J.7	11,1	0,0	0,0	11,1	5,6	33,3	33,3	5,6	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación de aprendizajes; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de tres los indicadores “Evaluaciones negociadas y consensuadas profesores-alumnos”, “Uso de autoevaluación reflexiva” y “Uso de evaluación colectiva”. Los demás indicadores bajan hasta calificativo de cuatro.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la evaluación de aprendizajes es muy buena.

## **K. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Siendo los indicadores:

K.1 Indicadores de contenido y de desempeño docente propios del colegio

K.2 Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica

K.3 Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente.

Tabla 21-A:  
Evaluación del desempeño docente de un colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
K.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
K.2	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	33,3	<b>33,3</b>	0,0	100
K.3	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0	<b>33,3</b>	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación del Desempeño Docente; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanza calificativo de tres los indicadores “Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica” y “Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente”. El indicador “Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente” alcanza calificativo cuatro. Los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación del desempeño docente es muy buena.

Tabla 21-B:

Evaluación del desempeño docente de un colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
	K.1	0,0	0,0	5,6	0,0	0,0	16,7	66,7	
K.2	0,0	0,0	5,6	0,0	0,0	11,1	66,7	16,7	100
K.3	0,0	0,0	5,6	0,0	0,0	16,7	61,1	16,7	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

**INTERPRETACIÓN.** En los indicadores de Evaluación del Desempeño Docente; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanzan calificativo de dos los tres indicadores “Indicadores de contenido y de desempeño docente propios del colegio”, “Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica” y “Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente”. Los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos subvencionados de Arica Chile la evaluación del desempeño docente es muy buena.

Tabla 21-C:

Evaluación del desempeño docente de un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
K.1	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	22,2	<b>50,0</b>	16,7	100
K.2	11,1	0,0	0,0	0,0	16,7	16,7	<b>38,9</b>	16,7	100
K.3	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	16,7	<b>55,6</b>	16,7	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación del Desempeño Docente; para los Colegios Municipales los mayores calificativos están alrededor de seis.

Se observa que alcanzan calificativo de cuatro los tres indicadores “Indicadores de contenido y de desempeño docente propios del colegio”, “Sistema de monitoreo de estándares de desempeño docente Mineduc Ed. Básica” y “Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente”. Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos municipales de Arica Chile la evaluación del desempeño docente es muy buena.

## **L. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES.**

Siendo los indicadores:

L.1 Rendimiento general Educación Parvularia

L.2 Rendimiento general Educación Básica

L.3 Rendimiento general Lenguaje y comunicaciones y Ed. Matemática

L.4 Rendimiento general Educación Media

L.5 Rendimiento general Educación Media Lenguaje y  
Comunicaciones y Matemática

L.6 Rendimiento general Educación básica Inglés

L.7 Rendimiento general Educación media Inglés

L.8 Rendimiento general del centro educativo

L.9 Resultados SIMCE.

Tabla 22-A:

Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio particular.

COLEGIO PARTICULAR	No hay infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Total
L.1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	33,3	100
L.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
L.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	<b>66,7</b>	100
L.4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
L.5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
L.6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
L.7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100</b>	0,0	100
L.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100
L.9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>66,7</b>	33,3	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación de Rendimiento y Aprendizajes; para los Colegios Particulares los mayores calificativos están alrededor de seis tendiendo a cinco.

Se observa que los calificativos de los indicadores no bajan de cinco. Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación de rendimiento y aprendizajes es muy buena.

Tabla 22-B:

Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio subvencionado.

COLEGIO SUBVENCIONADO	No hay								Total
	infor- mación	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
L.1	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	22,2	50,0	22,2	100
L.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	100
L.3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	44,4	5,6	100
L.4	27,8	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	38,9	0,0	100
L.5	27,5	0,0	0,0	0,0	5,6	44,4	22,2	0,0	100
L.6	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	50,0	5,6	100
L.7	27,8	0,0	0,0	0,0	11,1	27,8	27,8	5,6	100
L.8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	38,9	61,1	0,0	100
L.9	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	33,3	50,0	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación del Desempeño Docente; están desde cinco a seis. Se observa que alcanzan calificativo de cuatro los tres indicadores “Rendimiento general Educación Media Lenguaje y Comunicaciones y Matemática”, “Rendimiento general Educación básica Inglés”, “Rendimiento general Educación media Inglés” y “Resultados SIMCE”. Los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación de rendimiento y aprendizajes es muy buena tendiendo a buena.

Tabla 22-C:

Evaluación del rendimiento y aprendizajes de un colegio municipal.

COLEGIO MUNICIPAL	No hay información								Total
	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete		
L.1	33,3	5,6	0,0	0,0	11,1	0,0	38,9	11,1	100
L.2	22,2	0,0	0,0	0,0	5,6	27,8	38,9	5,6	100
L.3	22,2	0,0	0,0	0,0	5,6	50,0	22,2	0,0	100
L.4	66,7	0,0	0,0	0,0	5,6	5,6	22,2	0,0	100
L.5	66,7	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	16,7	0,0	100
L.6	16,7	0,0	0,0	0,0	16,7	38,9	27,8	0,0	100
L.7	66,7	0,0	0,0	0,0	5,6	11,1	16,7	0,0	100
L.8	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	33,3	55,6	5,6	100
L.9	11,1	0,0	0,0	0,0	27,8	38,9	22,2	0,0	100

(\*) No hay información.

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En los indicadores de Evaluación del Desempeño Docente; para los Colegios Subvencionados los mayores calificativos están alrededor de cinco y seis. Destacan indicadores que no se precisa de información como son: “Rendimiento general Educación Media”, “Rendimiento general Educación Media Lenguaje y

Comunicaciones y Matemática” y “Rendimiento general Educación media Inglés”.

Se observa que alcanzan calificativo de cuatro casi todos los indicadores.

Los demás indicadores no bajan de cinco.

Estos resultados conducen a establecer que en los centros educativos particulares de Arica Chile la evaluación de rendimiento y aprendizajes es muy buena tendiendo a buena.

Como se observa en general, los centros educativos de Arica Chile alcanzan niveles aprobatorios en la evaluación de los indicadores en estudio, sin embargo podrían ser mejores tendiendo a siete o una calidad excelente.

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN

#### 5.1 PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Los indicadores de las variables serán ubicadas según la siguiente escala:

<b>Escala para el Tipo de Liderazgo alcanzado</b>						
<b>00–10%</b>	<b>11–25%</b>	<b>26–40%</b>	<b>41–60%</b>	<b>61–75%</b>	<b>76–90%</b>	<b>91–100%</b>
Nada aceptable	Muy poco aceptable	Poco aceptable	Medianamente aceptable	Aceptable	Bastante aceptable	Totalmente aceptables

Para interpretar el coeficiente de correlación utilizamos la siguiente escala.

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

- a. Prueba de hipótesis 01. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos municipales es correctivo/ evitador.

Esta hipótesis no se prueba como fue la intención inicial en este estudio, dado que los centros educativos municipales se caracterizan por tener un Director que práctica un liderazgo transformacional en un nivel aceptable con 63,6 % como se muestra en el acápite 4.1.1, en un segundo término el liderazgo es transaccional en un nivel medianamente aceptable con 56,2 % como se ve en el acápite 4.1.2.

- b.** Prueba de hipótesis 02. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos subvencionados es Transaccional.

Esta hipótesis se prueba, dado que los centros educativos subvencionados se caracterizan por tener un Director que práctica un liderazgo transformacional en un nivel medianamente aceptable 59,3 % como se muestra en el acápite 4.1.1 y en segundo término es transaccional en un medianamente aceptable con 43,8 % como se ve en el acápite 4.1.2.

- c.** Prueba de hipótesis 03. El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Particulares es Transformacional.

Esta hipótesis se prueba, dado que los centros educativos particulares se caracterizan por tener un Director que práctica un liderazgo transformacional en un nivel medianamente aceptable con 48,1 % como se muestra en el acápite 4.1.1 y en segundo término es transaccional en un nivel medianamente aceptable 48,1 % como se muestra en el acápite 4.1.2.

**d. Prueba de hipótesis 04.** La dimensión de personal de los centros educativos es aceptable o bueno y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Directores.

La dimensión de personal en los centros educativos se centra en: docentes, alumnos y dirección. Se detallan en el Cuadro siguiente:

Tabla 23:

Dimensión Comunidad educativa.

Tipo de Colegio	Nivel de la Dimensión Comunidad Educativa					Total
	Menos que regular	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
Particular	0,0	6,1	15,5	42,9	35,5	100
Subvencionado	0,8	7,4	13,5	53,0	25,3	100
Municipal	1,2	10,8	16,8	46,8	24,4	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

Los centros particulares promedian calificativo de siete, excelente en un 36,47 % y calificativo de seis, muy bueno en un 42,93 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de siete, excelente en un 26,37 % y calificativo de seis, muy bueno en un 53,08 %.

Los centros municipales promedian calificativo de siete, excelente en un 25,47 % y calificativo de seis, muy bueno en un 46,83 %.

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es de  $r = 0,831$  con el liderazgo

transformacional y  $r = 0,915$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,873	0,948
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es de  $r = 0,608$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,729$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,608	0,729
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es de  $r = 0,599$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,724$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,599	0,724
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

**e. Prueba de hipótesis 05.** La dimensión funcional organizativa de los centros educativos es aceptable o bueno y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Directores.

La dimensión función organizativa en los centros educativos se centra en: clima organizacional, comunidad educativa y equipos docentes.

Tabla 24:

Dimensión Función Organizativa.

Tipo de Colegio.	Nivel de la Dimensión Función Organizativa.					
	Menos que regular	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Total
Particular	0,0	5,5	18,1	39,9	36,5	100
Subvencionado	0,0	4,8	15,9	60,4	18,9	100
Municipal	1,9	3,9	15,5	49,8	28,9	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

Los centros particulares promedian calificativo de siete, excelente en un 36,49 % y calificativo de seis, muy bueno en un 37,94 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de siete, excelente en un 18,91 % y calificativo de seis, muy bueno en un 60,18 %.

Los centros municipales promedian calificativo de siete, excelente en un 26,70 % y calificativo de seis, muy bueno en un 49,83 %.

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es de  $r = 0,872$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,945$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,872	0,945
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es de  $r = 0,448$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,590$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,448	0,590
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es de  $r = 0,649$  con el

liderazgo transformacional y  $r = 0,766$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,649	0,766
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

**f. Prueba de hipótesis 06.** La dimensión infraestructura de los centros educativos es aceptable o bueno y tiene alta correlación con el liderazgo de los Directores.

La dimensión infraestructura en los centros educativos.

Tabla 25:

Dimensión Infraestructura.

Tipo de Colegio.						
	Menos que regular	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Total
Particular	0,0	6,7	29,5	34,3	29,5	100
Subvencionado	1,6	12,9	24,1	36,7	24,7	100
Municipal	2,6	12,1	25,3	39,5	20,5	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

Los centros particulares promedian calificativo de siete, excelente en un 28,56 % y calificativo de seis, muy bueno en un 33,32 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de siete, excelente en un 24,61 % y calificativo de seis, muy bueno en un 35,73 %.

Los centros municipales promedian calificativo de seis, muy bueno en un 17,47 % y calificativo de cinco, bueno en un 37,30 %.

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es de  $r = 0,663$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,770$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,663	0,770
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es de  $r = 0,614$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,739$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,614	0,739
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es de  $r = 0,416$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,568$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,485	0,639
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

**g. Prueba de hipótesis 07.** La dimensión evaluación interna de los centros educativos es aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los Directores.

La dimensión evaluación en los centros educativos se centra en: evaluación institucional, evaluación del aprendizaje y rendimiento y aprendizajes.

Tabla 26:

Dimensión Evaluación.

Tipo de Colegio.						
	Menos que regular	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Total
Particular	0,0	2,2	27,5	57,7	12,6	100
Subvencionado	1,4	5,0	28,2	55,5	9,9	100
Municipal	1,3	9,9	25	45,6	18,2	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

Los centros particulares promedian calificativo de siete, excelente en un 11,63 % y calificativo de seis, muy bueno en un 56,62 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de siete, excelente en un 7,85 % y calificativo de seis, muy bueno en un 53,44 %.

Los centros municipales promedian calificativo de siete, excelente en un 15,22 % y calificativo de seis, muy bueno en un 41,49 %.

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es de  $r = 0,283$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,450$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,283	0,450
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es de  $r = 0,199$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,366$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,199	0,366
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es de  $r = 0,384$  con el liderazgo transformacional y  $r = 0,539$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,384	0,539
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal.			

#### **h. Prueba de hipótesis general.**

Existe una correlación positiva y significativa entre el liderazgo administrativo de los Directores y las dimensiones académico organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile.

**Observando la prueba de las hipótesis 04, 05, 06 y 07 se concluye que esta hipótesis general queda probada.**

## **5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.**

### **5.2.1 DISCUSIÓN VARIABLE INDEPENDIENTE.EL LIDERAZGO ADMINISTRATIVO DE LOS DIRECTORES.**

Como se observa en los resultados presentados en los acápites 4.1; 4,2 y 4.3 el liderazgo que destaca en los centros educativos de Arica Chile son en mayor medida el Transformacional seguido de cerca del Transaccional.

#### **a. El liderazgo Transformacional.**

Siguiendo a Bass y Avolio (1994), el liderazgo transformacional es el proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Considera a los

subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento.

Los colegios subvencionados y Municipales son los que más se acercan de estos tipos de liderazgo.

Los resultados a los que se han arribado en el presente estudio se pueden especificar como sigue:

Respecto a la estimulación intelectual los Directores de los centros municipales llevan la delantera, seguidos de los centros particulares y luego los subvencionados; evalúan críticamente creencias y supuestos, ven los problemas desde distinto punto de vista, sugieren nuevas formas de hacer el trabajo y estimulan la tolerancia en la opinión.

Respecto al carisma inspiracional destacan los Directores de los centros municipales, seguidos de los subvencionados y luego los particulares; dirigen su atención hacia el futuro, ponen entusiasmo por las metas; dan confianza en lograr metas e incluye en las metas necesidades personales e institucionales.

#### **b. El liderazgo Transaccional.**

Del mismo modo, de acuerdo con Bass y Avolio (1994), el liderazgo transaccional es aquél que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de éste pueden ser

alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder. Este liderazgo conceptualmente está constituido por Consideración individualizada y Recompensa Contingente.

Respecto a la consideración individualizada los Directores de los centros municipales destacan por sobre los centros particulares y de los centros subvencionados; dedican tiempo para orientar y enseñar, trato adecuado con los miembros de los grupos, toma en cuenta las aspiraciones de las personas, ayuda a identificar y desarrollar fortalezas, hay trato personal.

Respecto a la recompensa contingente los Directores de los centros municipales destacan por sobre los centros particulares y de los centros subvencionados; ayuda en el esfuerzo de la gente, aclara la responsabilidad de los miembros, informa de los beneficios por el logro de las metas, expresa satisfacción por el deber cumplido, informa de recompensa por el trabajo, informa de los aciertos y los que está bien hecho.

## **5.2.2 DISCUSIÓN VARIABLE DEPENDIENTE. LAS DIMENSIONES ACADÉMICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

### **a. Dimensión de Personal (Docentes, Alumnos, Dirección):**

Respecto a los docentes, en primer lugar se ubican los centros particulares, seguido de los subvencionado y luego los municipales.

Tienen más alta calificación los siguientes indicadores: el sistema de selección de docentes, la calidad de docentes, la remuneración docente, los cursos de perfeccionamiento y la estabilidad laboral.

Respecto a los alumnos, en primer lugar se ubican los centros particular, seguido de los subvencionado y luego los municipales. Tienen más alta calificación los siguientes indicadores: buena relación entre profesor y alumnos, el adecuado ambiente de aprendizaje y el sistema de admisión.

Respecto a la dirección, en primer lugar se ubican los centros particular, seguido de los subvencionado y luego los municipales. Tienen más alta calificación los siguientes indicadores: la gobernabilidad, la labor de la Unidad Técnico Pedagógica, el control, la ejecución, la comunicación de la información y tramitación de documentos.

**b. Dimensión Función Organizativa** (Clima organizacional, Comunidad educativa, Equipos docentes):

Respecto al clima organizacional, se ubican primero los centros subvencionado, seguido de los municipales y luego los particulares. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: buen clima organizacional en las aulas y en el centro educativo.

Respecto a la comunidad educativa, se ubica primero los centros subvencionados, seguido de los municipales y luego los particulares. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: la buena operatividad y eficacia del centro de alumnos y del consejo de comunidad educativa.

Respecto a los equipos docentes, se ubica primero los centros subvencionados, seguido de los municipales y luego los particulares. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: la evaluación a los equipos, evaluación a los planes y programas, ejecución de planes y programas, la suficiencia de especialistas de apoyo (psicopedagógico, educación diferencial) y la eficacia en la coordinación de los docentes.

**c. Dimensión Infraestructura.**

Respecto a la infraestructura, se ubican primero los centros particulares seguido de los subvencionado y luego los municipales. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: suficiencia de material de biblioteca y computadoras, suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química y física, conservación y mantenimiento.

**d. Dimensión Evaluación Interna** (Evaluación institucional, Evaluación del aprendizaje, Rendimiento y aprendizajes).

Respecto a evaluación institucional, se ubican primero los centros particulares seguido de los centros subvencionados, luego los municipales. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: eficacia del proyecto institucional, eficacia del modelo de gestión, autoevaluación del modelo educativo y seguimiento y monitoreo de indicadores claves.

Respecto a evaluación del aprendizaje, se ubican primero los centros particulares seguido de los centros subvencionados, luego los municipales. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: gestión y tratamiento del rendimiento escolar, usos de evaluación de competencias, aplicación de pruebas estandarizadas y uso de evaluación auténtica.

Respecto a rendimiento y aprendizaje, se ubican primero los centros particulares seguido de los centros subvencionados, luego los municipales. Alcanzan más alta calificación los siguientes indicadores: rendimiento de la educación parvularia, rendimiento general de la educación básica, rendimiento general de lenguaje, comunicación y educación matemática, los resultados SIMCE, rendimiento general en educación básica inglés y rendimiento general del centro educativo.

Todos los aspectos considerados para el análisis de resultados en la presente investigación son los mismos considerados por las pruebas

nacionales que el Ministerio de Educación de Chile considera para la evaluación nacional (Mineduc. Chile. 2011)

## **CONCLUSIONES.**

### **Primera.**

El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos municipales es transformacional con un nivel aceptable de 63,6 %; en segundo término el liderazgo es transaccional con un nivel medianamente aceptable de 56,2 %.

### **Segunda.**

El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos subvencionados es transformacional con un nivel medianamente aceptable de 59,3 %; en segundo término es transaccional con un nivel medianamente aceptable de 43,8 %.

### **Tercera.**

El liderazgo administrativo del Director de los centros educativos Particulares es transformacional con un nivel medianamente aceptable de 48,1 %; en segundo término es transaccional con un nivel medianamente aceptable de 48,1 %.

#### **Cuarta.**

La dimensión de personal en los centros educativos se centra en: docentes, alumnos y dirección.

Los centros particulares promedian calificativo de siete, excelente en un 42,6 % y calificativo de seis, muy bueno en un 35,8 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de seis, muy bueno en un 44,3 % y calificativo de siete, excelente en un 26,9 %.

Los centros municipales promedian calificativo de seis, muy bueno en un 41,4 % y calificativo de siete, excelente en un 26,3 %.

#### **Quinta.**

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es positiva alta de  $r=0,873$  con el liderazgo transformacional y positiva muy alta de  $r=0,948$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es positiva moderada de  $r=0,671$  con el liderazgo transformacional y positiva alta de  $r=0,787$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión personal y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es positiva moderada de  $r=0,662$  con el liderazgo transformacional y positiva alta de  $r=0,783$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

#### **Sexta.**

La dimensión función organizativa en los centros educativos se centra en: clima organizacional, comunidad educativa y equipos docentes.

Los centros particulares promedian calificación de siete, excelente en un 38,1 % y calificación de seis, muy bueno en un 37,9 %.

Los centros subvencionados promedian calificación de cinco, bueno en un 38 % y calificación de seis, muy bueno en un 37 %.

Los centros municipales promedian calificación de seis, muy bueno en un 37,8 % y calificación de siete, excelente en un 31,7 %.

#### **Séptima.**

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es positiva muy alta de  $r=0,908$  con el liderazgo transformacional y positiva muy alta de  $r=0,970$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es positiva moderada de  $r=0,521$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,661$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión función organizativa y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es positiva alta de  $r=0,709$  con el liderazgo transformacional y positiva alta de  $r=0,882$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

### **Octava.**

La dimensión infraestructura en los centros educativos.

Los centros particulares promedian calificativo de seis, muy bueno en un 33,3 % y calificativo de siete, excelente en un 28,5 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de siete, excelente en un 38,9 % y calificativo de seis, muy bueno en un 38,9 %.

Los centros municipales promedian calificativo de seis, muy bueno en un 37,3 % y calificativo de cinco, bueno en un 22,2 %.

### **Novena.**

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es positiva alta de  $r=0,705$  con el liderazgo transformacional y positiva alta de  $r=0,809$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es positiva moderada de  $r=0,669$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,792$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión Infraestructura y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es positiva moderada de  $r=0,485$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,639$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

### **Décima.**

La dimensión evaluación en los centros educativos se centra en: evaluación institucional, evaluación del aprendizaje y rendimiento y aprendizajes.

Los centros particulares promedian calificativo de cinco, bueno en un 39,73 % y calificativo de seis, muy bueno en un 34,4 %.

Los centros subvencionados promedian calificativo de cinco, bueno en un 41,6 % y calificativo de seis, muy bueno en un 33,4 %.

Los centros municipales promedian calificativo de cinco, bueno en un 35,8 % y calificativo de seis, muy bueno en un 29,3 %.

#### **Décimo Primera.**

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios particulares es positiva baja de  $r=0,360$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,526$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios subvencionados es positiva baja de  $r=0,278$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,450$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

La correlación entre la dimensión evaluación y el liderazgo de los Directores para colegios municipales es positiva moderada de  $r=0,457$  con el liderazgo transformacional y positiva moderada de  $r=0,614$  con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

## RECOMENDACIONES

**Primera.** Para nombrar un Director de Colegio, se debe tomar la descripción de Cargo de la Fundación Chile u otra según el País, además con la Visión y Misión del Colegio a Dirigir, para asegurar la calidad en la gestión.

**Segunda.** En los concursos se debe exigir a lo menos 5 años, como Inspector General o UTP, o Jefe de Evaluación docente interna, con una Maestría en Gestión y Políticas Educativas de una Universidad Acreditada.

**Tercera.** Los Directores deben ser Transformacionales, dado los grandes cambios y continuos que se están produciendo, con la revolución de la Informática.

**Cuarta.** Los Directores, deben asociarse, y estar en comunicación permanente según la comunidad donde están sus colegios.

**Quinta.** Los Directores, deben estar Informados y en constante perfeccionamiento, hasta tercer Ciclo.

**Sexta.** Los Directores, junto a su equipo Directivos, deben trabajar con plataformas de información.

**Séptima.** Los Directores deben ejercer un Liderazgo Transformacional, y mantener a su unidad educativas en constantes perfeccionamientos , sobre todo en el trabajo en el AULA.

**Octava.** Los Directores deben usar un tipo de Administración Plana, en todos los niveles, (Puerta abierta, para alumnos , apoderados profesores y administrativos)

**Novena** Los Directores deben tener la capacidad de detectar a con evaluaciones y auto-evaluación, a lo que demandan las nuevas generaciones de alumnos

**Décima.** Este estudio demuestra que el mejor Director es el Transformacional, los planes y programas, las nuevas Reformas, la gran distancia, con los Currículum, de Países que exportan tecnologías a nosotros que solo somos consumidores. desde los Colegios debemos seguir, transformado nuestra sociedad y permitir, la movilidad social que tanto requieren nuestros pueblo

Hoy exportamos solo Materias Primas, mañana debemos exportar Alimentos y Tecnologías nuevas, a través de Grandes Centros de Investigación , dirigidos por nosotros mismo, esto nos dará bienestar y una mejor calidad de vida

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abbot, A. (1988). The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Adams, P. y Krockover, G. (1997). Concepts and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. Science Education, 81(1), pp. 29-50.
- AEDE Business School (2012). Curso de Inteligencia de Negocios. <http://www.aedebs.com/es/postgrados/postgraduate-education/> Consultado noviembre 2012)
- Aguerrondo I. (1996). La escuela como organización inteligente. Ed Troquel. En <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17>
- Alvarado L. y García M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. Sapiens Revista Universitaria de Investigación. Año 9 N° 2, dic. 2008 pp187 207.
- Amason AH, Sapienza H.(1997). The effects of top management size and interaction norms on cognitive and affective conflict. J. Manag. 23: 495-517.

Amorós Antonio (2005). Gestión del cambio y la innovación: un reto de las organizaciones modernas. Inwent-Capacity Building International, Germany. División 4.01. Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas y Gestión de la Formación Profesional. pp 1-31.

Antonakis, J. Avolio, B. Sivasubramanian, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full range leadership theory using the multifactor Leadership Questionnaire. The Leadership Quarterly. País: Editorial. Pág. 14, 261-295.

Araya W. y Ulloa V. (2008). Dinámica de Gestión Catalítico Fractal. Disertación doctoral. Universidad de Lleida.

Arismendi Reyes, Nelson; Pereira, Osorio, Alejandra; Poveda Sánchez, Fabio y Sarmiento Mancipe, Marleny. 2009. Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Arnal J. (1992). Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor.

Avolio BJ, Bass BM, Jung DI (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *J. Occup. Organ. Psychol.* 72: 441-462.

Auguste, S. y Valenzuela, J. P. (2003). Do students benefit from school competition? Evidence from Chile. Doctoral Dissertation, University of Michigan.

Awameh R, Gardner WL(1999) Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quart.* 10: 345-373.

Azcárate, P. y Cuesta J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

Investigación Didáctica, Enseñanza de las Ciencias, 2005, 23(3), 393-402. En <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v23n3p393.pdf>

Azcárate, P. (1999). El conocimiento profesional: naturaleza, fuentes, organización y desarrollo. *Cuadrante*, 8, pp. 111-138.

Argyris C. y Schön, D. (1978). Organizational Learning: a theory of action perspective, Addison Wesley, Reading, MA. Bass BM, Avolio BJ, Jung DI, Berson Y (2003) Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. J. Appl. Psychol. 88: 207-218.

Bass B. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, & managerial applications. USA: The Free Press.

Bass B. Y Avolio B. (1994). Improving organizationaleffectiveness. Throughtransformational leadership. USA: SAGE Publications.

Bass B. Y Avolio B. (2000). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort. País: Published by Mindgarden, Inc.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. London, McKinsey  
[http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/WoRLDS\\_SCHOOL\\_SYSTEMS\\_FINAL.PDF](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/WoRLDS_SCHOOL_SYSTEMS_FINAL.PDF) (ACCESO 15 JULIO 2011)

- Balestrini, M. (2002). Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación. CARACAS. EDITORIAL BL CONSULTORES Y ASOCIADOS. 2º EDICIÓN.
- Benguria, F. y Paredes, R. (2008). The role of competition in schools's academia results under a voucher system: The case of Chile. Master's THESIS, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que APRENDEN: PROMESAS Y REALIDADES. MADRID: LA MURALLA.
- Bono JE, Judge TA (2003) Self-concordance at work: towards understanding the motivational effects of transformational leaders. Acad. Manag. J. 46: 554-571.
- Bontis N. (1996). Intellectual Capital: An Exploratory Study that Develops Measures and Models. Western Business School, University of WESTERN ONTARIO, 1996 - 16 PAGES.
- Brooking (1997). El Capital Intelectual: el principal activo de las empresas DEL TERCER MILENIO. BARCELONA: PAIDÓS.

Bourgeois LJ(1984). Strategic management and determinism. Acad. Manag. Rev. 9: 586-596. Bourgeois LJ, Eisenhardt KM (1988) Strategic Decision processes in high velocity environments: four cases in the microcomputer industry. Manag. Sci. 34: 816-835.

Brunner, J. J. (2003). Límites de la lectura periodística de Resultados educacionales. IIPE-Unesco. Evaluar Las Evaluaciones: Una Mirada Política de las Evaluaciones de la Calidad Educativa. Buenos Aires: IIPE, 67-84.

Bryman, A. (2004). Triangulation y Multimethod research, en Lewis-Beck, [M. S.](#), et al. (eds), Encyclopedia of Social Science Research Methods: LONDRES. SAGE.

Bycio P, Hackett RD, Allen JS (1995) Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional And transformational leadership. J. Appl. Psychol. 80: 468-478.

Boyd D., Lankford H., Grossman P., Loeb S. and Wyckoff J. (2009). Recruiting Effective Math Teachers, How Do Math Immersion Teachers Compare?: Evidence from New York City. September 2009.

Boyd D., Lankford H., Grossman P., Loeb S. and Wyckoff J. (2010).  
Analyzing the Determinants of the Matching Of Public School  
Teachers to Jobs: Disentangling the Preferences of  
Teachers and EMPLOYERS. JULY 2010.

Burns N. y Grove S. (1993). The practice of nursing research: conduct,  
critique and utilization (2nd ed). W.B.Saunders:  
Philadelphia, PENNSYLVANIA, USA.

Boyd D., Lankford H., Grossman P., Loeb S. and Wyckoff J. (2005).  
Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers  
in Schools with Low-Performing Students. American  
Economic Review, May 2005, Vol. 95, No. 2.

Chakravarthy BS, Doz Y (1992) Strategy process research: focusing on  
corporate self-renewal. Strat. Manag. J. 13: 5-14.

Cool K (1998) "Commentary on procedural justice, strategic decision-  
making and knowledge economy". Strat. Manag. J. 19:339-  
341.

Dean J, Sharfman MP (1996) Does Decision Process Matter? A Study of  
Strategic of Decision- making Effectiveness. Acad. Manag. J.  
39: 368-396.

Dean JW, Sharfman MP (1993a) Procedural rationality in the strategic decision-making process. *J. Manag. Studies* 30: 587- 610.

Dean JW, Sharfman MP (1993b) The relationship between procedural rationality and political behavior in strategic decisionmaking. *Decision Sci.* 24: 1069-1083.

Denzin N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill

Domich, Cecilia y Faivovich, Mireya (1994). Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la Comuna de Santiago. En *Rev. Chilena de Psicología (Santiago)*, Vol. 15, No. 2.

Donald Boyd, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, Matthew Ronfeldt, and James Wyckoff (2010). *The Effect of School Neighborhoods on Teacher Career Decisions.* June 2010. *Measure for Measure: The Relationship between Measures of Instructional Practice in Middle School Language Arts and Teachers' Value-Added Scores.* May 2010.

Dvir T, Eden D, Avolio BJ, Shamir B (2002) Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Acad. Manag. J.* 45: 735-744.

Eisenhardt KM (1989) Making fast strategic decisions in high velocity environments. *Acad. Manag. J.* 32: 543-576.

Eisenhardt KM (1999) Strategy as strategic decision-making, *Sloan Manag. Rev.* 40: 65-72.

Eisenhardt KM, Bourgeois LJ (1988) Politics of strategic decision-making in high-velocity environments: towards a midrange theory. *Acad. Manag. J.* 31: 737-770.

Eisenhardt KM, Zbaracki MJ (1992) Strategic decision-making. *Strat. Manag. J.* 13 (Winter Special Issue): 17-37. Evkall G, Ryhammar L (1997) Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creat. Innov. Manag.* 7: 126-130.

Ellett, C. D., y Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from

the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

Finkelstein S (1992) Power in top management teams: Dimensions, measurement, and validation. *Acad. Manag. J.* 35: 505-538.

Fiol CM, Harris D, House R (1999) Charismatic leadership: strategies for effecting social change. *Leadership Quart.* 10: 449-482.

Fleishman EA, Mumford MD, Zaccaro SJ, Levin K, Korotin LA, Hein M (1991) Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quart.* 2: 245-287.

Flick, Uwe (2002). *An introduction to qualitative research.* (2nd ed.) London: Sage.

Fredrickson JW (1984) The comprehensiveness of strategic decision processes: extension, observations, future directions. *Acad. Manag. J.* 27: 445-466.

Fullan M. (1999). *Change Forces: The sequel.* Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Fillan M. (1993). The complexity of the change process. In Change forces: Probing the depth of educational reform, pp. 19-41. Falme Press.
- Gairin, J. (1996). La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.
- Gallego, F., y Hernando, A. (2007). School choice in Chile: Looking at the demand side. Manuscrito, Instituto de Economía, PUC.
- Gandz, J, Murray VV (1980) The experience of workplace politics. Acad. Manag. J. 23: 237- 251.
- García, C. y Paredes, R. (2006). Reducing the Educational Gap in Chile: Good Results in Vulnerable Groups, Documento de Traducción, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad Católica.
- Gather, M. (2000). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Ed. Graó. En De relaciones, actores y territorios. Unesco 2009.
- Góngora C. (2010). Sustentabilidad energética en sistemas dinámicos. Tesis Universidad de Valparaíso.

Gephart, Robert. (1999). Paradigms and Research Methods. Research Methods Forum, Vol. 4. Published by the Academy of Management, Research Methods Division.

Goll I, Rashed A (1997) Rational decision-making and firm performance: The moderating role of environment. Strat. Manag. J. 18: 583-591.

Gore, E. y Dunlap D. (1988). Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización. Editorial Tesis, Buenos Aires.

Guba E. y Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, pp 105-117. Thousands oaks. C.A. Sage.

Habermas J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.

Halpina A. y Croft D. (1963). The Organizacional Climate Of Schools. Chicago: The Midwest Administration Center, University Of Chicago.

Haleblian J, Finkelstein S (1993) Top management team size, CEO dominance and firm performance. *Acad. Manag. J.* 36: 844-863.

Hambrick D, Mason P (1984) Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Acad. Manag. Rev.* 9: 193- 206.

Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 107, 1.

Hart SL, Banbury C (1994) How strategy-making processes can make a difference. *Strat. Manag. J.* 15: 251-269.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October 2003.

Hernández Sampieri, Fernández C., Baptista L. (1998). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, Mc Graw-Hill.

Higer Education (2007). *Strategic Model HRM*. Mc Graw & Hill Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: MEASURING ORGANIZATIONAL CLIMATE*. BEVERLY HILLS, CA: SAGE.

Howell JM, Avolio BJ (1993) Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *J. Appl. Psychol.* 78: 891-902.

Hoy, W. y Clover, S. I. R. (1986). Elementary School climate: a revision of the OCDQ. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 22, n.º 1. pp. 931 10.

Inostroza de Celis, G. (2008). Formación de mentores de docentes principiantes de educación básica en Chile, Universidad Católica de Temuco. Ponencia presentada al I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla 25-27 de junio de 2008. <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/25.pdf> (Acceso 12 julio 2011)

Inostroza Gloria, Ximena Damm, Enriqueta Jara, Paula Riquelme, Tania Tagle (2002). Guía para trabajar el portafolios. Evaluación de desempeño inicial docente.  
En  
[www.uctemuco.cl/proyecto\\_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt](http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt)(Acceso 14 julio 2011).

Jacobsen C, House RJ (2001) Dynamics and charismatic leadership. A process theory, simulation model and tests. *Leadership Quart.* 12: 75-112.

Judge WQ, Miller A (1991) Antecedents and outcomes of decision speed in different environmental contexts. *Acad. Manag. J.* 34: 449-463.

Jung DJ, Avolio BJ (2000) Opening the black box: An experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *J. Organiz. Behav.* 21: 949-964.

Kahai S, Sosik J (1997) Effects of leadership style and follower's cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Personnel Psychol.* 50: 121-147.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.

Kaplan, R. & Norton, D. (2001). *The strategy focused organization.* Harvard Business Press.

Kerlinger F. (1983) Investigaciones del comportamiento, Ciudad de México, Mcgraw-Hill/Interamericana.

Ketchen DJ, Thomas J, McDaniel RR (1996) Process, content and context: synergistic effects on organizational performance. J. Manag. 22: 231-257.

Kim W, Maugborne R (1998) Procedural justice, strategic decision-making and knowledge economy. Strat. Manag. J. 19: 323-338.

Kirkpatrick SA, Locke EA (1996) Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. J. Appl. Psychol. 81: 36-51.

Klein KJ, House RJ (1995) On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. Leadership Quart. 6: 183-198.

Klinger, D. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. Canadian Journal Education. Toronto. Tomo 25. N°2. Pg. 41

Lacey, C. (1995). Professional socialization of teachers, en Anderson, L.W. (ed.). International Encyclopedia of Teaching

and Teacher Education, pp. 616-620. Cambridge: Pergamon.

Leadership Quart. 7: 385-426. Marion R, Uhl-Bien M (2001) Leadership in complex organizations. Leadership Quart. 12: 389-418.

León Gabriela, Manzi J. y Paredes R. (2008). Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación. En [https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db\\_name=SECHI2008&paper\\_id=114](https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=SECHI2008&paper_id=114)

Lewin K. (1951). Field theory in social science. Selected Theoretical Papers. New York. Harper Bross.

Levin, R. y Rubin D. (1996). Estadística para Administradores, 6ª. ed., Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México.

Lowe K, Galen G (1996) Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of MLQ literature.

Little, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational

teachers, en Little, J.W. y McLaughlin, M. W. (eds.). Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts, pp. 137-164. Nueva York: Teachers College Press.

Lyles MA (1987) Defining strategic problems: subjective criteria of executives, *Organiz. Studies* 8: 263-280.

Mäkipää, M. and Mattila, J. (2004). Mass Customization and Beyond in Software Engineering - Developing a Framework for Mass Customized Adaptive Software. In: Mäkipää, M. and Ruohonen, M. (edt.) (2004). The First Finnish Mass Customization and Personalization (MCP) Forum - Facing International Research. E-Business Research Center, Research Reports 12, Tampere 2004

Mansila Garayar, José Alfredo. 2006. Tesis doctoral "Influencia del estilo de liderazgo y la gestión eficaz de tres directores en el rendimiento académico de los estudiantes, en la cohorte educativa 2011- 2005 de la Institución Inmaculada Concepción - Lima". Perú: UNMSM.

Manzi, J., Strasser, K., San Martín, E., Contreras, D. (2008). Quality of Education in Chile. MideUC - Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado el 23 de noviembre en el seminario Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente.

Martínez M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México. Trillas.

Martín M. (1996). Organización y planificación integral de centros. Madrid: Escuela Española.

Martín Bris (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Educar, Nº 27, 2000 (Ejemplar dedicado a: Los retos de las nuevas organizaciones educativas), págs. 103-117.

Martínez, M. et al. (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la «acción docente» de los profesores de ciencias de educación secundaria. Parte II. Enseñanza de las Ciencias, 20(2), pp. 243-260.

- Mccaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D. L. y Hamilton, L. (2004b). Models for Value-Added Modelling of Teacher Effects. *Journal of Education and Behavioral Statistics*. Vol. 29, No. 1, pp. 67-101.
- Meglino BM, Ravlin EC, Adkins CL (1989) A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *J. Appl. Psychol.* 74: 424-432.
- Menchen, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender y volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Méndez R. (2005). La evolución biológica como sistema autoorganizado. *Ciencias*, julio septiembre 2005, pp 26-34. Disponible en <http://www.iieh.com/index.php/component/content/article/69>
- MINEDUC (2011). Marco de la Buena Enseñanza. [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/Material\\_de\\_apoyo\\_establecimientos/MBE.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/MBE.pdf)
- MINEDUC (2005). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*,

MINEDUC,

Santiago. También disponible en formato PDF en <http://www.mineduc.cl> (sección Gestión y mejoramiento educativo) y <http://gestiondecalidad.mineduc.cl/?unidad=1>

MINEDUC (2011). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. En [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=4226&id\\_portal=79&id\\_contenido=20322](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=20322)

MINEDUC (2012). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media. En [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=4226&id\\_portal=79&id\\_contenido=20322](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=20322)

MINEDUC (2012). Estándares Orientadores para Carreras Educación Parvularia. [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=4226&id\\_portal=79&id\\_contenido=20322](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=20322)

Mizala, A. y Romaguera, P. (1998) Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena. Serie Economía N°36. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.

Mizala, A., Romaguera, P. y Farren, D. (1998) Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile. Serie Economía N°38. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.

Montecinos S. C, Solís Z., María Cristina, Contreras V. Inés y Sylvia Rittershausen K., con la colaboración de Juan Iglesias D. (2005). Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. Santiago, PUC.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi- methods research design. En C. Teddlie and A. Tashakkori. Handbook of mixed methods in social and behavioral research. London: Sage

Moso (2009). El Cluster del Conocimiento: Una experiencia relacional de aprendizaje colectivo en el País Vasco. Rev. int.

Estudios Vascos. 54, 2, 2009, 581-602. En <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/54/54581602.pdf>.

- Mumford MD, Van Doorn JR (2001) The leadership of pragmatism. Reconsidering Franklin in the age of charisma. Leadership Quart. 12: 279-309.
- Mumford MD, Connelly S, Gaddis B (2003) How creative leaders think: Experimental findings and cases. Leadership Quart. 14:411-432.
- Muñoz, M. y Chang, F. (2007). The elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: a longitudinal multilevel model for change. Journal of Personnel Evaluation in Education. 20:147-164.
- Murillo, F.J. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO. (2ª Ed. Revisada).
- Navarro L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?. Reflexiones pedagógicas. Docencia N° 31. Mayo 2007. pp 30-38. En <http://www.revistadocencia.cl/pdf/31web/2.%20Reflexiones%20pedag%F3gicas/Gesti%F3n.%20L.%20Navarro.pdf>.

- Núñez C. y López V. (2009). Sistematización Programa de Mentoría O. El Informe Final. Informe elaborado para la OEI (Chile). [http://Análisis de InformaciónInformación.rmm.cl/RMM/biblioteca/ descargar.php?id\\_doc=2010\\_05131536260](http://Análisis de InformaciónInformación.rmm.cl/RMM/biblioteca/ descargar.php?id_doc=2010_05131536260)
- Orozco, E. (s/f). Preguntas y respuestas sobre Inteligencia Empresarial. En [www.ceniai.inf.cu/publicaciones/documentos/cieninfo/vol28n3.htm](http://www.ceniai.inf.cu/publicaciones/documentos/cieninfo/vol28n3.htm). (Consulta, 2011).
- Grossman P., LOEB S., Cohen J., Hammerness K., Wyckoff J., Boyd D. and Lankford H.(2009). Teacher Preparation and Student Achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 31, no. 4, pages 416-440, December 2009.
- Palmer B, Walls M, Burgess Z, Stough C (2001) Emotional intelligence and effective leadership. Leadership Organiz. Devel. J. 22: 5-10.
- Papadakis VM, Lioukas S, Chambers D (1998) Strategic decision-making processes: the role of management and context. Strat. Manag. J. 19: 115-147.

Pawar BS, Eastman KK (1997) The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination. *Acad. Manag. Rev.* 22: 80-109.

Paredes, R. y Pinto, J. I. (2008). ¿El Fin de la Educación Pública en Chile?. Documento de trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E (2004) Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Rev. Fac. Ing. Univ. Tarapacá* 12: 63-73.

Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E (2005) Organizational Performance on Public Administration and leadership style effects. *Conf. Proc. Int. Bus. Assoc.* 2005: 120-127.

Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E, Rodríguez-Ponce J (2006) Estilos de Liderazgo y Eficacia: Un Estudio en pequeñas empresas en Chile *Interciencia* 31: 500-504.

Pelled L, Eisenhardt K, Xin K (1999) Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance, *Admin. Sci. Quart.* 44: 1-28.

- Pérez Gómez, A.I. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Plummer, D. y Barrow, L. (1998). Ways to support beginning science teachers. *Journal and Science Teacher Education*, 9(4), pp. 293-301.
- Polit, D.F., Hungler, B.P. (1999). *Nursing Research: Principles and Methods* (6th edn). Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Popkewitz T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.
- Posner BZ (1992) Person-organization values congruence: No support for individual differences as a moderating influence. *Human Relat.* 45: 351-361.
- Quintanilla G. (2012). Factores causales de la movilidad docente en un colegio particular subvencionado de Arica. Universidad La República. Tesis.
- Rahman S (2001) Total quality management practices and business outcome: Evidence from small and medium enterprises in Western Australia. *Total Quality Manag.* 12: 201-210.

- Rajagopalan N, Rasheed AM, Datta DK (1993) Strategic decision processes: critical review and future directions. *J. Manag.* 19: 349-384.
- Ramanujam V, Venkatraman N, Camillus JC (1986) Multi-objective assessment of effectiveness of strategic planning: a discriminant analysis approach. *Acad. Manag. J.* 29: 347-372.
- Reed R, Buckley M (1988) *Strategic in Action - Techniques for Implementing Strategy.* *Long Range Plann.* 116: 73-81.
- Reeves Vásquez, matías Andrés (2010) Tesis "Liderazgo Directivo en Escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social". Chile: Universidad de Chile.
- Reiter-Palmon R, Illies JJ (2004) Leadership and creativity: understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *Leadership Quart.* 15: 55-77.
- Rodríguez-Ponce E (2005) *La toma de decisiones estratégicas en las instituciones universitarias: Un estudio empírico en Chile y España.* Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Chile. 199 pp.

Sanders, W. L., y Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sharfman MP, Dean JW (1997) Flexibility in strategic decision-making: Informational and ideological perspectives. *J. Manag. Studies* 34: 191-217.

Sanford, J.P. (1988). Learning on the job: conditions for professional development of beginning science teachers. *Science Education*, 72, pp. 615-624.

Schechter Chen, Qadach Mowafaq (2012). Toward an Organizational Model of Change in Elementary Schools, The Contribution of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly* February 2012 vol. 48 no. 1 116-153.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Solís, E., Luna, M. y Rivero, A. (2001). La formación del profesorado novel de ciencias. Avances de una investigación en curso, en *Actas del VI Congreso Internacional sobre*

Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Barcelona.  
Tomo I, pp. 497-498.

Solís, E., Luna, M. y Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado «novel» de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. Demandas para la formación inicial. Fuentes, 4, pp. 153-166.

Spiegel, M. R. (1991). Estadística. México: Mc Graw Hill.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 3-49). Beverly Hills, California: Sage Publications.

Thoonen E., Slegersb P., Oorta F. y Peetsmaa T (2012). Improving Classroom Practices: The impact of Leadership, School Organizational Conditions, and Teacher Factors. Taylor y Francis on-line. Volume 23, Issue 4, 2012

Ulloa V. (2009). Teoría de Metacatálisis. Santiago. Ed. El Cubo.

Ulloa V. (2012). Diseño Inteligencia Realidad. Santiago. Ed. El Cubo.

UNIVERSITY OF PHOENIX (2011). Habilidades para el Siglo XXI:

Fuente: Post-Secondary Education in the 21st Century: Students and Institutions. En

[http://cdn.theatlantic.com/static/front//docs/sponsored/phoenix/postsecondary\\_education.pdf](http://cdn.theatlantic.com/static/front//docs/sponsored/phoenix/postsecondary_education.pdf)

Veenmam, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, pp. 143-178.

Vera M. (2010). Perfil profesional, perfil de ingreso y perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación diferencial y su integración a la formación inicial. Tesis Universidad de Playa Ancha.

Waltz y Bausell (1981). Nursing research: Design, statistics, and computer analysis Philadelphia: F.A. Davis Co.

Watzlawick, P, (2007). Cambio, formación y solución de problemas humanos. España, Herder.

Wayne, A. J., y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. Review of Educational Research, 73(1), 89.

- Wright, P., Horn, S. y Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol 11. N°1, pp 57-67.
- Yager, R. (1993). The need for reform in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 4, pp. 144-148.
- Yin R. (1984). *Case study research: Design and method*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zeichner, K.M. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of beginning teachers, en Griffin, G. y Hukill, H. (eds.). *First year of teaching: What are the pertinent issues*, pp. 1-59. Austin, TX: University of Texas and Austin.
- Zeichner, K.M. (1993). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 52, pp. 95-123
- Zeichner, K.M. y Gore, J.M. (1990). Teacher Socialization, en Houston, R. (comp.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 329-348. Nueva York: MacMillan Pub. Co.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO.

#### MLQ FORMA 5X CORTA ADAPTADO (82 ÍTEMS)

#### CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

##### Forma Líder (5X) Corta

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Organización: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

Este cuestionario intenta describir su estilo de liderazgo, tal como Ud. lo percibe. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. **Si un ítem le resulta irrelevante o le parece que no está seguro o que no conoce su respuesta, no lo responda.**

En las siguientes páginas se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a Ud. La palabra “demás” puede significar sus pares, clientes, informantes directos, o supervisores, o todos ellos.

Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

1. Ayudo a los demás siempre que se esfuercen.	0	1	2	3	4
2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.	0	1	2	3	4
3. Trato de no interferir en los problemas, hasta que se vuelven serios.	0	1	2	3	4
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.	0	1	2	3	4
6. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante.	0	1	2	3	4
6. Expreso mis valores y creencias más importantes.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vt.>z	A Vt.>CIS	A Mt.>uudo	ft'UCIII'ld'IDI'ld', sino Siempre
0	1	2	3	4

7. A veces estoy ausente cuando siU'gen problemas importantes.	0	1	2	3	4
8. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.	0	1	2	3	4
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.	0	1	2	3	4
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.	0	1	2	3	4
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.	0	1	2	3	4
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están fmcionando mal.	0	1	2	3	4
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.	0	1	2	3	4
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	0	1	2	3	4
15. Le dedico tiempo a ense!!ar y orientar.	0	1	2	3	4
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si se lograran las metas.	0	1	2	3	4
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario atTeglarlo.	0	1	2	3	4
18. Por el bienestar del gmpo soy capaz de ir más allá de mis intereses.	0	1	2	3	4
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de tm gmpo.	0	1	2	3	4
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de tomar accwnes.	0	1	2	3	4
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.	0	1	2	3	4
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de mores, quejas y fallas.	0	1	2	3	4
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
25. Realizo tUl seguimiento de todos los mores que se producen.	0	1	2	3	4

Nunca	R:ua Vez	A Vece	A Menudo	fl'ecuentemenfe, sino Siempre
0	1	2	3	4

25. Me muestro confiable y seguro.	0	1	2	3	4
26. Constmyo una visión motivante del futuro.	0	1	2	3	4
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o en-ores para alcanzar Jos estándares.	0	1	2	3	4
28. Suele costarme tomar decisiones.	0	1	2	3	4
29. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.	0	1	2	3	4
30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	0	1	2	3	4
31. Ayudo a los demás a desanollar sus fortalezas.	0	1	2	3	4
32. Sugiero a los demás nuevas fotmas de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora.	0	1	2	3	4
34. Enfatico la importancia de tener una misión compattida.	0	1	2	3	4
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.	0	1	2	3	4
36. Expreso confianza en que se alcanzaran las metas.	0	1	2	3	4
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades.	0	1	2	3	4
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi gmpo de trabajo.	0	1	2	3	4
39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.	0	1	2	3	4
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.	0	1	2	3	4
41. Puedo trabajar con los demás en fonna satisfactoria.	0	1	2	3	4
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A VECES	A Mucho	Siempre
0	1	2	3	4

43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	0	1	2	3	4
44. Motivo a los demás a trabajar más duro.	0	1	2	3	4
45. Dirijo un grupo que es efectivo.	0	1	2	3	4
46. Comporto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
47. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.	0	1	2	3	4
48. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	0	1	2	3	4
49. Evaluó las consecuencias de las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
50. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.	0	1	2	3	4
51. Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.	0	1	2	3	4
52. Me concentro en detectar y corregir errores.	0	1	2	3	4
53. Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver, para comenzar a actuar.	0	1	2	3	4
54. Tiendo a no corregir errores ni fallas.	0	1	2	3	4
55. Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.	0	1	2	3	4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.	0	1	2	3	4
57. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y hago.	0	1	2	3	4
58. Intento ser un modelo a seguir para los demás.	0	1	2	3	4
59. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.	0	1	2	3	4
60. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.	0	1	2	3	4
61. Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.	0	1	2	3	4
62. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	frecuentemente, siempre
0	1	2	3	4

63. Cuando los demás logran los objetivos propuestos, les hago saber que lo han hecho bien.	0	1	2	3	4
64. Me interesa elegir y solucionar los errores que se producen.	0	1	2	3	4
65. En general no superviso el trabajo de los demás, salvo que surja un problema grave.	0	1	2	3	4
66. Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.	0	1	2	3	4
67. Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.	0	1	2	3	4
68. Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
69. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.	0	1	2	3	4
70. Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.	0	1	2	3	4
71. Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
72. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0	1	2	3	4
73. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	0	1	2	3	4
74. Sé lo que necesita cada uno de los miembros del grupo.	0	1	2	3	4
75. Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.	0	1	2	3	4
76. En general cumplo con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.	0	1	2	3	4
77. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.	0	1	2	3	4
78. Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

79. Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.	0	1	2	3	4
80. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.	0	1	2	3	4
81. Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.	0	1	2	3	4
82. Los demás creen que es grato trabajar conmigo.	0	1	2	3	4

## ANEXO 2

### LAS DIMENSIONES ACADÉMICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS.

#### INSTRUMENTO EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.

- 1) Se presenta a continuación una serie de ítems respecto de los cuales se solicita colocar una puntuación en una escala de 1 a 7, en la columna marcada en gris, que refleje cómo está actualmente el centro educativo, ya sea el nivel de avance, estado, situación, o grado de desarrollo del ítem que se consulta.

- 2) En la columna “Comentario Adicional”, proporcione para cada ítem un comentario breve que fundamente la calificación, evitando redundancias.

<b>CALIDAD EDUCATIVA</b>	Puntuación	Comentario adicional
<b>A: INFRAESTRUCTURA</b>		
A.1 UBICACIÓN		
A.2 CONSERVACIÓN, MANTENIMIENTO		
A.3 SUFICIENCIA DE MATERIAL DE BIBLIOTECA, COMPUTADORES EN SALA, WIFI		
A.4 SUFICIENCIA Y DISPONIBILIDAD DE LABORATORIOS DE QUÍMICA Y FÍSICA, TALLER DE ARTE, INSTALACIONES COMPLEMENTARIAS		
A.5 SUFICIENCIA Y DISPONIBILIDAD DE INSTALACIONES DEPORTIVAS		
A.6 SUFICIENCIA Y DISPONIBILIDAD DE ESPACIOS NATURALES		
A.7 SUFICIENCIA Y CALIDAD DEL MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO ESPECIALIZADO		
<b>B: DOCENTES</b>		
B.1 GRADO ACADÉMICO		
B.2 POSGRADO		
B.3 CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN		
B.4 SISTEMA DE SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DE PROFESORES		
B.5 SUFICIENCIA DOCENTES		
B.6 CALIDAD DOCENTES		
B.7 REMUNERACIONES DOCENTES		
B.8 ESTABILIDAD LABORAL DOCENTES		
B.9 MOVILIDAD DOCENTES		
B.10 PRODUCTIVIDAD DOCENTES		

B.11 FACILIDADES PARA EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE		
<b>C: ALUMNOS</b>		
C.1 AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
C.2 SISTEMA DE ADMISIÓN		
C.3 RELACIÓN PROFESOR/Nº ALUMNOS		
C.4 AUSENTISMO ESCOLAR		
<b>D: CLIMA ORGANIZACIONAL</b>		
D.1 EN EL CENTRO		
D.2 EN LAS AULAS		
<b>E: DIRECCIÓN</b>		
E.1 GOBERNABILIDAD		
E.2 INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN		
E.3 PLANIFICACIÓN		
E.4 EJECUCIÓN		
E.5 CONTROL		
E.6 DOCUMENTACIÓN ACADÉMICA		
E.7 DOCUMENTACIÓN ADMINISTRATIVA		
E.8 UTP		
E.9 SECRETARÍA		
<b>F: CONSEJO COMUNIDAD EDUCATIVA, CENTRO DE PADRES Y CENTRO DE ALUMNOS</b>		
F.1 OPERATIVIDAD DE LA INSTANCIA O CONSEJO DE COMUNIDAD EDUCATIVA (Colegio, estudiantes y profesores)		
F.2 OPERATIVIDAD Y EFICACIA DEL CENTRO DE ALUMNOS		
F.3 OPERATIVIDAD Y EFICACIA DEL CENTRO DE PADRES		
<b>G: EQUIPOS DOCENTES</b>		
G.1 EFICACIA DE REUNIONES DE PROFESORES		
G.2 PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CURRICULARES DOCENTES		
G.3 EJECUCIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS		

G.4 EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS		
G.5 EVALUACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES		
G.6 EFICACIA COORDINACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES		
G.7 SUFICIENCIA ESPECIALISTAS DE APOYO (EDUCACIÓN DIFERENCIAL, PSICOPEDAGÓGICO, OTROS)		
G.8 OPERATIVIDAD Y EFICACIA ESPECIALISTAS DE APOYO		
<b>H. APERTURA</b>		
H.1 CONTENIDO Y EFICACIA DEL REGLAMENTO INTERNO		
H.2 RELACIÓN COLEGIO-FAMILIAS		
H.3 RELACIÓN COLEGIO-COMUNIDAD		
H.4 VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y CON EL MUNDO GLOBAL		
H.5 ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES		
<b>I: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL</b>		
I.1 AUTOEVALUACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO		
I.2 CALIDAD Y/O ACREDITACIÓN DEL COLEGIO		
I.3 EFICACIA DEL MODELO DE GESTIÓN		
I.4 EFICACIA DEL PROYECTO INSTITUCIONAL		
I.5 SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE INDICADORES CLAVE		
<b>J: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>		
J.1 GESTIÓN Y TRATAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR		
J.2 APLICACIÓN DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS EN ASIGNATURAS		
J.3 USO DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA		
J.4 USO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS		
J.5 EVALUACIONES NEGOCIADAS Y CONSENSUADAS PROFESORES-ALUMNOS		

J.6 USO DE AUTOEVALUACIÓN REFLEXIVA		
J.7 USO DE EVALUACIÓN COLECTIVA		
<b>K: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</b>		
K.3 INDICADORES DE CONTENIDO Y DE DESEMPEÑO DOCENTE PROPIOS DEL COLEGIO		
K.1 SISTEMA DE MONITOREO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE MINEDUC ED. BÁSICA		
K.2 EFICACIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE		
<b>L: RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES</b>		
L.1 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN PARVULARIA		
L.2 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN BÁSICA		
L.3 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN BÁSICA LENGUAJE Y COMUNICACIONES Y ED. MATEMÁTICA		
L.4 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN MEDIA		
L.5 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN MEDIA LENGUAJE Y COMUNICACIONES Y ED. MATEMÁTICA		
L.6 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN BÁSICA INGLÉS		
L.7 RENDIMIENTO GENERAL EDUCACIÓN MEDIA INGLÉS		
L.8 RENDIMIENTO GENERAL DEL CENTRO EDUCATIVO		
L.9 RESULTADOS SIMCE		