

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación

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

TESIS

PRESENTADA POR:

JUAN SIXTO VILLARROEL FERNÁNDEZ

Para optar el Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA - PERÚ

2014

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

Tesis sustentada y aprobada el 06 de Noviembre del 2014; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :



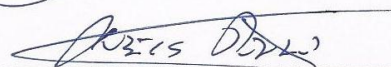
Dr. Oscar Jorge Panty Neyra

SECRETARIA:



Dra. Rina María Álvarez Becerra

MIEMBRO :



Dr. Rubens Houson Pérez Mamani

ASESOR :



Dr. Dionicio Milton Chávez Muñoz

DEDICATORIAS

A Dios, por darme las fuerzas necesarias para desarrollar este trabajo y por acompañarme en cada instancia de mi vida, por fortalecer mi corazón y potenciar mis virtudes por sobre mis defectos.

A mi esposa Cristina, que ha sido una compañera incondicional en cada momento de mi vida dándome el apoyo necesario cuando mis fuerzas desfallecían.

A mi padre que con su apoyo permanente siempre creyó en mí y me dio la fuerza necesaria para continuar en esta actividad.

A mis hijos Christian Andrés y Javier Eduardo, que han sido mi soporte y compañía durante esta maravillosa experiencia humana.

AGRADECIMIENTOS

A los Académicos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, por su constante y oportuno apoyo en mi formación doctoral, asimismo a los integrantes del jurado que acogieron mi propuesta de trabajo y me instaron a profundizar en cada aspecto de este importante y relevante tema para el sistema educativo de mi país.

A los equipos directivos de las Unidades Educativas que accedieron a prestarme el apoyo desinteresado en el desarrollo de mi trabajo de tesis en particular a los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas.

A mi Profesor asesor, Dr. Dionicio Milton Chávez Muñoz, por su oportuno y constante apoyo en cada una de las etapas del trabajo de tesis que dieron forma y enriquecieron la investigación.

CONTENIDO

	Pág.
HOJA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Formulación del Problema	3
1.1.1 Problema Principal	11
1.1.2 Problemas Específicos	11
1.2 Justificación.	12
1.3 Objetivos.	13
1.3.1 Objetivo General	13

1.3.2	Objetivos Específicos	14
1.4	Hipótesis	15
1.4.1	Hipótesis General	15
1.4.2	Hipótesis Específicas.	15
1.5	Variables	16
1.5.1	Operacionalización de Variables	16
1.6	Limitaciones	22
1.6.1	Área Geográfica	22
1.6.2	Métodos o Técnicas Empleadas	23
1.6.3	Financiamiento	23
1.6.4	Recursos Utilizados	23
1.7	Descripción de las Características de la Investigación	23
1.7.1	Tipo de Estudio	23
1.7.2	Nivel de Investigación	24
	CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1	Antecedentes del Estudio	25
2.2	Bases Teóricas	35
2.2.1	Indicadores de Estudio de Liderazgo	37
2.2.2	Características y Cualidades de los Líderes	74

2.2.3	Teorías de Liderazgo	80
2.2.3.1	Teoría de los Rasgos	81
2.2.3.2	Teorías del Comportamiento	81
2.2.3.3	Teoría de las Contingencias	86
2.2.4	El Líder y el Cambio	89
2.2.5	Los Elementos que debe tener un Líder	95
2.2.6	Reflexiones sobre el Liderazgo y la Educación	101
2.2.7	La Sociedad del Siglo XXI y el Liderazgo	104
2.2.8	El Líder del Futuro	108
2.2.9	Sistema de Certificación	110
2.2.10	Liderazgo y Mejora Educativa	136
2.2.11	El Concepto de Gestión del Talento Humano	146
2.3	Definición de Términos	149
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO		153
3.1	Caracterización o Tipo del Diseño de la Investigación	153
3.1.1	Diseño	153
3.1.2	Estrategia Investigativa	153

3.2 Población y Muestra	154
3.2.1 Población	154
3.2.2 Muestra	154
3.3 Técnicas e Instrumentos para Recolección de Datos	155
3.3.1 Validación de Instrumentos y Escala de Valoración	155
3.4 Procesamiento y Análisis de Datos.	156
3.4.1 Tratamiento de Datos	156
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	162
4.1 Variable Independiente: El Liderazgo Académico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica	162
4.1.1 Liderazgo Transformacional	163
4.1.2 Liderazgo Desarrollo/ Transaccional	171
4.1.3 Liderazgo Correctivo/ Evitador	175
4.2 Variable Dependiente: Las Dimensiones Académico- Organizacionales de los Centros Educativos	181
4.2.1 Evaluación de los Centros Educativos Particulares, Subvencionados y Municipales por cada Dimensión	181

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	195
5.1 Prueba de Hipótesis	195
5.2 Discusión de Resultados	207
5.2.1 Variable Independiente: El Liderazgo Administrativo de los Directores	207
5.2.2 Variable Dependiente. Las Dimensiones Académico- Organizacionales de los Centros Educativos.	212
CONCLUSIONES.	218
RECOMENDACIONES.	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	225
ANEXOS.	240

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Dificultades en la práctica pedagógica de los jefes de UTP	7
Tabla 2: Modelo Jerárquico de nueve variables de liderazgo académico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.	18
Tabla 3: Modelo Jerárquico de nueve variables de evaluación institucional.	19
Tabla 4. Opinión sobre Liderazgo Transformacional.	165
Tabla 5. Opinión sobre Estimulación Intelectual.	166
Tabla 6. Opinión sobre Carisma Inspiracional.	167
Tabla 7. Opinión sobre Influencia Idealizada Conductual.	168
Tabla 8. Opinión sobre Influencia Idealizada Atribuida.	169
Tabla 9. Opinión sobre Motivación Inspiracional.	170
Tabla 10. Opinión sobre Liderazgo Desarrollo/ Transaccional.	172
Tabla 11. Opinión sobre Consideración individualizada.	173
Tabla 12. Opinión sobre Recompensa Contingente.	174
Tabla 13. Opinión sobre liderazgo Correctivo/ Evitador.	176

Tabla 14. Opinión sobre Dirección por Excepción Activa.	177
Tabla 15. Opinión sobre liderazgo Pasivo/ Evitador.	178
Tabla 16. Opinión sobre Dirección por Excepción Pasiva	179
Tabla 17 Opinión sobre Laissez – Faire.	180
Tabla 18. Evaluación sobre la infraestructura	183
Tabla 19. Evaluación sobre los docentes.	184
Tabla 20. Evaluación sobre los alumnos.	185
Tabla 21. Evaluación sobre el clima organizacional.	186
Tabla 22. Evaluación sobre la dirección.	187
Tabla 23. Evaluación sobre el consejo comunidad educativa.	188
Tabla 24. Evaluación sobre los equipos de docentes.	189
Tabla 25. Evaluación sobre la apertura.	190
Tabla 26. Evaluación sobre la evaluación institucional.	191
Tabla 27. Evaluación sobre los aprendizajes.	192
Tabla 28. Evaluación sobre el desempeño docente.	193
Tabla 29. Evaluación sobre rendimiento y aprendizajes.	194
Tabla 30. Dimensión Comunidad educativa	197
Tabla 31. Dimensión Función Organizativa.	199
Tabla 32. Dimensión Infraestructura	202
Tabla 33. Dimensión Evaluación	204

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Cuestionario Multifactorial de Liderazgo para Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.	241
ANEXO 2. Instrumento de Evaluación de las Dimensiones Académico Organizacionales de los Centros Educativos de Arica-Chile	247
ANEXO 3. Medida Descriptiva de los Indicadores según las Interrogantes de Investigación	252

RESUMEN

La presente investigación se propone: Determinar la correlación que existe entre el liderazgo académico administrativo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile; especificándose en: Analizar el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales, subvencionado y particulares, Evaluar los centros educativos en la dimensión Infraestructura, Calidad de Docentes, Evaluación de alumnos, Clima organizacional. Se realizó un estudio descriptivo correlacional en base a instrumentos estandarizados de ámbito nacional en Chile y se llegó a las siguientes conclusiones: El liderazgo de los Jefes de UTP de los Centros Municipales es Transformacional en un nivel *aceptable* con 60,4 %, y es Transaccional en un nivel *medianamente aceptable* con 45,8 %. El liderazgo de los Jefes de UTP de los Centros Subvencionados es Transformacional en un nivel *medianamente aceptable* con 54,9 %, y es Transaccional en un nivel *medianamente aceptable* con 40,3 %. El liderazgo de los Jefes de UTP de los centros Particulares es Transformacional en un nivel *medianamente aceptable* con 54,2 %, y es Transaccional en un nivel *medianamente aceptable* con 54,2 %.

ABSTRACT

The present investigation suggests: to determine the correlation between the academic and administrative leadership of the Heads of Education Technical Unit and -organizational academic schools in Arica - Chile dimensions, specifying in: Analyze the administrative leadership of the Head of the UTP of Municipal schools, subsidized and private, evaluate schools in Infrastructure, Quality Teachers, student assessment, organizational climate dimension. A descriptive correlational study was conducted based on nationally standardized d in Chile and came to the following conclusions instruments: The leadership of the Heads of the UTP of the Municipal Educational Center Transformational is at an acceptable level with 60.4%, and is transactional in a fairly acceptable level by 45.8%. The leadership of the Heads of the UTP of the Education Centers Funded is Transformational a fairly acceptable level by 54.9%, and is transactional in a fairly acceptable level by 40.3%. The leadership of the Heads of the UTP of the Special Educational centers is Transformational a fairly acceptable level by 54.2%, and is transactional in a fairly acceptable level by 54.2%.

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. 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 tienen su origen en el liderazgo académico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico 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 que 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 investigación.

En el Capítulo IV, se exponen los resultados a los cuales se han arribado, se interpreta 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.

Se presentan a continuación los variados aspectos que permitirán dar cuenta de la relación entre los factores organizacionales de evaluación de los centros educativos y el liderazgo de sus Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P.).

Una primera consideración se refiere a la conocida relación que se establece entre el liderazgo y los resultados del centro educativo, por ejemplo, el modelo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (Mineduc, 2003), en que el liderazgo es una dimensión causal que contribuye al logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa, esta forma de relación supone que al mejorar de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, mejora consecuentemente la calidad de la gestión escolar medida en términos de resultados de un proceso evaluativo institucional; sin embargo, el ejercicio del liderazgo puede estar asociado no solo a las acciones y decisiones del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica o a

sus competencias de liderazgo, sino que su liderazgo puede estar relacionado y eventualmente determinado por factores organizacionales.

Castro y Nader (2004), concluyeron que resulta importante el estudio de las variables moderadoras en el estudio del liderazgo y que el liderazgo no es tan lineal como aparenta, sino que existen variables organizacionales que inciden sobre el tipo de líder esperado, en función de las cuales no solo un líder es identificado como tal, sino que su efectividad depende de los atributos que los seguidores le otorguen; el líder para resultar exitoso debe ajustar su estilo de liderar en función del tipo de grupo que tiene que conducir y de la cultura organizacional donde está inserto, estos autores consideran que futuros estudios deberán considerar los efectos del bajo ajuste entre estilos de liderazgo, conductas esperadas del líder y cultura organizacional, la consideración de las normas culturales y su posible transgresión por parte del líder hace que una conducta muy efectiva y adaptativa en una situación resulte absolutamente desadaptativa en otra distinta, esto es vinculado por estos autores por investigadores, mencionando a Triandis (1993) que sostiene que existe una gran necesidad de contar con teorías del liderazgo que tomen en cuenta las variables contextuales para poder saber cuáles son las acciones del líder que funcionan y cuáles no.

En culturas con características diferentes, House, Javidan y Dorfman (2001), Yukl (2002) dicen que las teorías y modelos del liderazgo son en extremo generales y caracterizan las acciones del liderazgo independientemente del contexto, ya sea el organizacional o el cultural más amplio, Antonakis, Avolio y Sivasubramaniam (2003) en referencia al modelo de liderazgo transformacional/transaccional plantean que las evaluaciones que los subordinados hacen de sus líderes son sensibles a la influencia del contexto, a su vez, esto influye sobre la estructura de la teoría y sobre las propiedades psicométricas del instrumento que se esté utilizando.

Por otra parte, respecto de la influencia del contexto en el liderazgo, L. Pedraja y E. Rodríguez (2004), respecto de la ecología de las organizaciones señalan que estas proponen el proceso de **selección natural** de las especies para las organizaciones, lo cual implica que el ambiente determinará quienes sobrevivirán y, en tal sentido, el equipo de alta dirección estará compuesto por agentes pasivos con un mínimo impacto sobre el desarrollo corporativo; desde esta perspectiva, los sistemas dinámicos vivientes y sociales unidos a sus medioambientes se visualizan como una clara tendencia de las organizaciones del futuro (Ulloa, 2010; Davia, 2006).

Atendiendo a lo señalado, este estudio ofrece una aproximación distinta al relacionar diversas dimensiones organizacionales de la evaluación educativa **con el liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica** en sus diversos

estilos y cuestiona la relación causal lineal entre el liderazgo del Jefe de Unidad y los resultados de la gestión escolar como una relación aislada del contexto organizacional educativo.

Un parámetro de la evaluación educativa es el liderazgo, este estudio admite como parámetro de educación efectiva el liderazgo del jefe de Unidad Técnico Pedagógica que comprende tres estilos integrados: transformacional, transaccional y laissez-faire, que es este estudio se denominan transformacional, desarrollo/transaccional y correctivo/evitador.

A partir del reconocimiento del liderazgo del jefe de Unidad Técnico Pedagógica se requiere conocer cuáles son los factores o dimensiones organizativas de la evaluación del centro educativo que inciden sobre el liderazgo y el grado de influencia de cada uno de ellos. Esto permite incorporar mejoras en el plano técnico pedagógico en las dimensiones organizacionales para un liderazgo efectivo, focalizar recursos y adoptar dinámicas organizacionales pertinentes y actualizadas para un liderazgo integral unido a una educación efectiva.

A continuación se muestra una tabla con las dificultades que se han detectado respecto a la práctica pedagógica de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica en los colegios de Arica Parinacota Chile, se presentan especificando para los colegios municipales, los colegios subvencionados y los colegios particulares para tener una idea de inicio cómo se están comportando administrativamente dichos colegios.

TABLA 1

Dificultades en la práctica pedagógica de los jefes de UTP.

X = Se cumple condición		DEPENDENCIA		
		MUNICIPAL	SUBVEN- CIONADO	PAGADO
1	Falta de credibilidad en el trabajo	X	X	
2	Solicita a los docentes numerosos informes de avance sin verificarlos y/o leerlos	X	X	X
3	Cargo desempeñado por personas no idóneas	X	X	X
4	Poca claridad en el propósito de su función	X	X	X
5	Bajo nivel de preparación	X		
6	Escaso nivel de liderazgo frente a la comunidad escolar	X	X	X
7	Escasos aportes técnicos	X	X	X
8	Bajo nivel de compromiso	X	X	X
9	Sin supervisión al aula	X		
10	Bajo nivel de conocimiento de normativa educacional	X	X	X
11	No logra vincular el PEI con el currículo	X	X	X
12	Encuentra que toda actividad no lectiva es una pérdida de tiempo	X		
13	Responsabiliza totalmente a los padres de la formación de los estudiantes	X	X	X
14	Declara que no comparte la propuesta valórica del PEI	X		
15	Habla mucho de valores, pero no siempre actúa de acuerdo a lo que dice	X	X	X

X = Se cumple condición

Nº	PROBLEMA	DEPENDENCIA		
		MUNICIPAL	SUBVEN- CIONADO	PAGADO
16	Guarda el PEI como un documento más y no lo difunde	X	X	X
17	No hace referencia al PEI y/o Planificación Estratégica en los documentos oficiales	X	X	X
18	No compromete a los padres, quienes se mantienen alejados de la institución educativa.	X		
19	Duplica el origen de la información	X	X	X
20	Oculto la información	X		
21	Informa sólo lo que le conviene	X		
22	Informa reiteradamente detalles irrelevantes	X		
23	Asocia la evaluación de desempeño solo a la desvinculación y no al desarrollo profesional	X	X	X
24	Permite que el desarrollo profesional no esté relacionado y evaluado en relación con las metas de aprendizaje.	X	X	X
25	Retroalimenta a los docentes solo al término del año.	X		
26	Trabaja sin planificar	X	X	
27	Archiva la planificación, sin utilizarla en la práctica	X	X	X
28	Impone sus decisiones sin escuchar a los miembros de su equipo o área.	X		

Nº	PROBLEMA	DEPENDENCIA		
		MUNICIPAL	SUBVEN- CIONADO	PAGADO
29	No supervisa el trabajo de los Jefes de Departamentos, tiene una política de dejar hacer.	X		
30	Autoriza pruebas o trabajos sin leerlos	X	X	X
31	Acepta las mismas planificaciones de año tras año con variaciones mínimas.	X	X	
32	Si los cursos tienen buenas notas, considera que todo está bien, sin investigar si las calificaciones reflejan verdaderos aprendizajes.	X	X	X
33	Acepta las explicaciones acerca de los malos rendimientos, esperando que las cosas se arreglen por sí solas.	X		
34	Revisa las pruebas o tablas de especificaciones después de que los instrumentos han sido aplicados.	X	X	X
35	Es resistente a los cambios, pues considera que son sólo las modas, por ello se apega a los métodos tradicionales.	X		
36	Considera que la opinión de los estudiantes respecto de la metodología del profesor no es importante.	X	X	X
37	Considera que la opinión de los estudiantes respecto de la metodología del profesor no es importante.	X	X	X

Nº	PROBLEMA	DEPENDENCIA		
		MUNICIPAL	SUBVEN- - CIONADO	PAGADO
38	Desconfía de los profesores innovadores, ya que tienden a cuestionar las prácticas establecidas.	X	X	X
39	Hace evaluaciones y saca conclusiones con pocos datos o definitivamente los improvisa.	X	X	
40	Se ocupa sólo de temas urgentes y descuida las políticas institucionales.	X	X	X
41	Considera al PEI sólo como un documento, no como un faro orientador del sentido de todo lo que se hace en el establecimiento.	X	X	X
40	No toma acciones cuando se verifican atrasos en las programaciones.	X	X	X
41	No toma acciones cuando se producen ausencias de profesores y quedan contenidos sin tratar.	X	X	X
42	Escucha a los padres y estudiantes cuando se da un conflicto y no escucha las explicaciones del profesor.		X	X
43	Piensa que hay que darle la razón siempre al profesor.	X	X	X
44	Trabaja con todos los cursos de igual manera, sin considerar la información de los resultados académicos anteriores.	X		
45	Tiene bajas expectativas en la capacidad de los estudiantes en mejorar resultados.	X		

Fuente: Elaboración Propia

Considerando las dificultades en la práctica pedagógica de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica presentados, el problema se plantea de la siguiente manera:

1.1.1 PROBLEMA PRINCIPAL.

¿Qué correlación existe entre el liderazgo académico administrativo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica Parinacota-Chile?

1.1.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS.

- a. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales?
- b. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Subvencionados?
- c. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Particulares?
- d. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión comunidad educativa?

- 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 mejoras al Sistema Nacional de Educación de Chile en cuanto a la labor de los jefes UTP?

1.2 JUSTIFICACIÓN.

Justificación teórica: Incorpora innovación y aporta al conocimiento por cuanto desestima la clásica relación lineal liderazgo-resultados institucionales, hacia 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: permite mejorar los procesos técnico-pedagógicos en las dimensiones organizacionales que se determinarán para favorecer un liderazgo integral unidas a una educación efectiva.

Justificación económica: permite a los centros educativos focalizar los recursos en dinámicas organizacionales que armonicen las diversas dimensiones de la evaluación educativa para un liderazgo integral y una

educación efectiva, esto se traduce en mejores resultados de aprendizaje, mejores resultados institucionales, mayor satisfacción de la comunidad educativa y una mejor performance de los centros para sus procesos de autoevaluación y futura acreditación.

Los resultados de la investigación permitirán a los Jefes de unidad Académica tener conocimiento de los aspectos positivos y negativos de sus Centros Educativos, y tomarán las decisiones correspondientes para la mejora de sus actividades; mejorar la labor de los Directores en coordinación con los Jefes de Unidad Académica. Con las mejoras que se implanten, los estudiantes mejorarán su calidad elevando sus rendimientos académicos.

Por otro lado, con los resultados a que se arriben se pretende hacer propuestas de mejoras a la problemática que se presenta en la ejecución de actividades que realizan los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico; esto se hará a través de un manual de procedimientos.

1.3 OBJETIVOS.

1.3.1 OBJETIVO GENERAL.

Determinar la correlación que existe entre el liderazgo académico administrativo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y las

dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile.

1.3.2 **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- a. Analizar el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales.
- b. Analizar el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos subvencionados.
- c. Analizar el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Particulares.
- d. Evaluar los centros educativos en la dimensión comunidad educativa.
- e. Evaluar los centros educativos en la dimensión funcional organizativa.
- f. Evaluar los centros educativos en la dimensión infraestructura.
- g. Evaluar los centros educativos en la dimensión evaluación interna.
- h. Proponer un manual de procedimientos para mejorar la labor de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógicos del Sistema Nacional de Educación de Chile.

1.4 HIPÓTESIS.

1.4.1 HIPÓTESIS GENERAL.

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

1.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.

- a. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales es correctivo/evitador.
- b. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos subvencionados es Transaccional.
- c. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Particulares es Transformacional.
- d. La dimensión comunidad educativa de los centros educativos es aceptable y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Jefes de Unidad.
- e. La dimensión funcional organizativa de los centros educativos es aceptable y tiene una alta correlación con el liderazgo de los jefes de Unidad.

- f. La dimensión infraestructura de los centros educativos es aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los jefes de Unidad.
- g. La dimensión evaluación interna de los centros educativos es aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los Jefes de Unidad.

1.5 VARIABLES.

1.5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

a. Identificación de las Variables.

Las variables que considera el estudio son:

(L) = Liderazgo Académico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

Liderazgo = Transformacional, Desarrollo/Transaccional y Correctivo/Evitador

(EC) = Evaluación del Centro Educativo (**Evaluación en las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos**)

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 Jefes de Unidad (L)

Variable asociada 02: 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 Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (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 está conformado por las variables Carisma/Inspiracional (la que a su vez contiene a las subvariables Influencia Idealizada Atribuida y Conductual, y Motivación Inspiracional), Estimulación Intelectual, además se miden las consecuencias organizacionales Efectividad, Esfuerzo Extra y Satisfacción.

El Liderazgo de Desarrollo/Transaccional que se compone de las variables Consideración Individualizada y Recompensa Contingente.

El Liderazgo Correctivo/Evitador, está formado por la Dirección por Excepción Activa y el Liderazgo Pasivo/Evitador (dentro del cual se encuentran la Dirección por Excepción Pasiva y Laissez-Faire).

TABLA 2

Modelo Jerárquico de nueve variables de liderazgo académico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

Variable De Primer Orden	Variable De Segundo Orden	Variabes Directas
Liderazgo Transformacional	Estimulación Intelectual	
	Carisma/ Inspiracional	- Influencia Idealizada Conductual
		- Influencia Idealizada Atribuida
		- Motivación Inspiracional
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)

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 evaluar centros educativos.

TABLA 3:

Modelo Jerárquico de nueve variables de evaluación institucional.

Dimensiones/ Variable de Primer Orden	Variables Segundo Orden
A. INFRAESTRUCTURA:	A.1 Ubicación A.2 Conservación y mantenimiento

	<p>A.3 Suficiencia de material de biblioteca, computadores en sala, Wifi.</p> <p>A.4 Suficiencia y disponibilidad de laboratorios de química y física, taller de arte, instalaciones complementarias.</p> <p>A.5 Suficiencia y disponibilidad de instalaciones deportivas.</p> <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</p> <p>B.6 Calidad de los docentes</p> <p>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	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 Educación Básica K.3 Eficacia del sistema de evaluación de desempeño docente.
L. RENDIMIENTO Y	L.1 Rendimiento general Educación Parvularia

APRENDIZAJES.	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.

1.6 LIMITACIONES.

La tesis se limita a investigar los centros educativos de la Comuna de Arica Chile, en el último semestre del año 2012 al segundo semestres del 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, de los Colegios Particulares, Subvencionados y Municipales.

1.6.2 MÉTODOS O TÉCNICAS EMPLEADAS.

Para la evaluación institucional se aplicó el cuestionario validado las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos, expresado en “Evaluación del Centro Educativo”. Ver Anexo N° 2

Para determinar el Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, se aplicó el cuestionario validado “Liderazgo Integral”. Ver Anexo N° 1.

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 multifactorial de liderazgo para jefes de unidad técnico pedagógica; y, el cuestionario validado “Evaluación del Centro Educativo: instrumento de evaluación de las dimensiones académico organizacionales de los centros educativos de Arica-Chile”.

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 aplicada fundamental, en tanto 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.

El nivel de la presente investigación es descriptivo 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) **Cuevas López, M^a Mercedes** (2008) en su tesis “Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural”, se planteó los siguientes *objetivos* (1) Determinar el liderazgo que ejercen los directores de Ceuta en sus respectivos centros; (2) Analizar cuáles son los ámbitos de actuación en los que dicho liderazgo se manifiesta de forma más patente; (3) Analizar si el liderazgo depende del tipo de centro (titularidad, niveles impartidos, tamaño del centro); (4) Comprobar si

existen diferencias entre el liderazgo ejercido por directores y directoras;

(5) Determinar la influencia del liderazgo sobre la atención a la diversidad de alumnos de otras culturas.

Haciendo uso de cuestionarios basados en las dimensiones del modelo de excelencia, que se ha adaptado y completado con un apartado relativo a las características multiculturales del contexto, el cuestionario sobre liderazgo y clima utilizado por Cuevas (2002) y el cuestionario de autoevaluación para la gestión de la calidad de centros multiculturales (Hidalgo, 2004), se ha arribado a las siguientes conclusiones:

Una de las características del ejercicio de la dirección es la multiplicidad de tareas a las que hay que atender y ello puede llevarse a cabo de diferentes formas. El gestor o director gerencialista es una persona imitativa, con falta de visión de futuro, centrado en el control, es una persona que administra, acepta las cosas como son y están. Sin embargo, el director líder, es él mismo, original, no imita, es innovador, creador, inspira confianza a sus compañeros y tiene una visión de futuro que se plasma en un determinado proyecto de escuela. El estudio realizado con los directores de Ceuta ha pretendido conocer cómo se refleja ese liderazgo en cada uno de los diferentes ámbitos que contribuyen a la calidad y la mejora de la escuela en vez de prestar atención a sus rasgos de personalidad

En consonancia con los resultados obtenidos y los análisis realizados se pueden extraer una serie de conclusiones que podemos agrupar en dos grandes bloques. El primero de ellos ofrece la posibilidad de determinar el liderazgo incorporando una serie de indicadores del funcionamiento de los centros educativos sobre los que el director deja su impronta. En este sentido, se ha podido constatar que el liderazgo de los directores puede ser determinado valorando (además del criterio específico incluido en el Modelo de Excelencia) otros criterios como la planificación, la gestión del personal, la de los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados. Al mismo tiempo, el grado de implicación de los directores en la contextualización de los Proyectos Curriculares que contemplen medidas de atención a la multiculturalidad también puede considerarse como otro indicador del liderazgo.

El segundo bloque de conclusiones permite a cada director conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles de su actuación en el centro y a las autoridades los aspectos que deberían considerarse prioritarios en las actuaciones formativas que se diseñen para el ejercicio de la dirección.

Como característica general se puede afirmar que el liderazgo ejercido por todos los directores de Ceuta es valorado muy positivamente por los profesores de sus respectivos centros, lo que les sitúa en una posición privilegiada para dinamizar los procesos de cambio tendentes a mejorar

la escuela. Sin embargo, esta afirmación puede matizarse teniendo en cuenta que como grupo destacan los de los centros privados y los de aquellos que solamente imparten Educación Infantil y Primaria, que viene a coincidir con los de tamaño mediano (entre 30 y 50 profesores).

Mención especial merece la alta valoración que alcanzan las directoras frente a sus compañeros varones, lo que nos hace confirmar que en la situación actual de desventaja de las mujeres para acceder a puestos directivos, las que lo consiguen tienen unas cualidades excepcionales.

Al mismo tiempo se ha comprobado que la mayor valoración del liderazgo de los directores se obtiene en relación con los resultados del centro. Este aspecto resulta especialmente importante en un contexto como la ciudad de Ceuta en el que el índice de fracaso escolar puede considerarse algo más elevado que la media nacional. Tal vez sea el conocimiento de esta realidad el que impulsa a los directores a preocuparse prioritariamente por los resultados.

Como puntos débiles de la actuación de los directores evaluados destaca su menor implicación en lo que se refiere a la planificación, la atención a la multiculturalidad y la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua.

Para finalizar este apartado de conclusiones queremos señalar que los resultados de este estudio han sido presentados públicamente a los directores participantes en presencia de las autoridades académicas y

ministerial y ha permitido la reflexión conjunta sobre la importancia de la función directiva y de los procesos formativos y de colaboración entre instituciones necesarios para conseguir un mejor ejercicio de la dirección.

Por todo ello, sería deseable que esta experiencia se llevara a cabo en otros contextos pues en el momento presente no se dispone de datos que permitan comparar la actuación de los directores de Ceuta con la de otras comunidades autónomas. La única información que tenemos al respecto es la derivada de un estudio realizado con directores de la comunidad andaluza según el cual los ámbitos donde el liderazgo ejerce mayor influencia son la planificación y el relacionado con el personal, aspectos que se han mostrado como debilidades en el modo de liderar sus centros los directores de Ceuta.

- b. **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 etaria 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 el 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.

- c. **Garza Puente, Diana Guadalupe** (2010) “El Clima Organizacional en la Dirección General de ejecución de la secretaria de seguridad pública en Tamaulipas”, se propone (1) Analizar el clima organizacional en la Dirección General de Ejecución de Sanciones de la Secretaría de seguridad pública en el Estado de Tamaulipas, proponiendo recomendaciones para mejorar esta variable en beneficio de los

empleados y la organización en su conjunto; (2) Identificar las dimensiones del clima organizacional en la Dirección General de Ejecución de sanciones de la secretaría de seguridad pública en el estado de Tamaulipas. Realizando un estudio cuantitativo de alcance descriptivo, transversal con diseño no experimental y con estrategias de investigación de estudios de casos simple, se arribó a las siguientes conclusiones: El clima organizacional es un tema de gran importancia en las organización es, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de sus organización, para así alcanzar un aumento de productividad, sin perder de vista el recurso humano; el ambiente donde una persona desempeña su trabajo diariamente, el trato que un jefe puede tener son sus subordinados , la relación entre el personal de la institución, son un vínculo o un obstáculo para el buen desempeño de la organización en su conjunto, es decir, es la expresión personal de la percepción que los trabajadores y directivos se forman de la organización a la que pertenecen y que incide directamente en el desempeño de la organización.

La importancia de estudiar el clima organizacional se basa en la fuerte presión que este fenómeno ejerce sobre el desempeño de las personas y la relación con los resultados que estos obtienen, a lo largo de su amplia gama de entornos de trabajo.

De esta manera se ha investigado el clima organizacional de la Dirección General de ejecución de la secretaria de seguridad pública en Tamaulipas; llegando a la conclusión de que el ambiente de trabajo que se experimenta en la citada Dirección es *de desacuerdo y neutral*, ya que los empleados no están de acuerdo con el desarrollo e implementación de las dimensiones de autonomía, trabajo en equipo, apoyo, comunicación, equidad, innovación, percepción de la organización, sueldos y salarios, promoción y carrera, capacitación, y ambiente físico; sin embargo, las dimensiones de reconocimiento, motivación intrínseca, presión, satisfacción general y visión, cuentan con una percepción *de acuerdo*.

En este sentido, resulta conveniente realizar un análisis minucioso que identifique las causas que ocasionan las situaciones, que colocan en forma de desacuerdo y neutral a los empleados en las dimensiones anteriores; es trascendental dar a conocer algunas recomendaciones que podrán ayudar a mejorar el clima organizacional de la unidad de análisis, objeto de estudio.

2.2 BASES TEÓRICAS.

Se intentará definir lo que es ser líder, suele ser una actividad intelectual agotadora. Hay tantas definiciones como personas que quieran dar la definición.

Algunas definiciones nos dicen que ser líder es:

La persona que influye en otros para el logro de un fin valioso.

Esta definición, que plantea Alfonso Silíceo, en el libro Líderes para el siglo XXI, resulta especialmente atrayente, pues conlleva dos acepciones que el autor referido plantea y que comparto plenamente. Una de ellas es el influir, o que podríamos derivar hacia motivar o hacia ayudar a otros para que algo logren. Pero ese algo es muy importante. Debe ser en sí mismo un fin valioso.

Al hablar de un fin valioso nos estamos adentrando a un tema de especial significación y absolutamente necesario que esté presente en nuestras vidas. Nos adentramos al campo de la ética.

Y cuando hablamos de la ética estamos en el plano de la moral, entendiendo a ésta como la ciencia que estudia las conductas del hombre hacia el bien común.

Por lo tanto, cuando somos líderes e influimos en los demás. Lo estamos haciendo para un fin de valor porque ayuda a encontrar el bien-estar, propio o de los demás o hacer el bien.

Cierto, hay líderes que no buscan el bien. En realidad actúan al contrario. Es lo que se llama líderes negativos, que influyen en otros pero para hacer el mal, muchas veces a sí mismo o a otros. Como personas vinculadas a la

educación, hay que trabajar en el sentido de ser líderes orientados hacia el bien, y en formar líderes con la orientación señalada.

Tomando diversa definiciones de líder se puede intentar una definición aglutinante de todas las demás:

El líder es aquella persona con determinadas competencias que hacen que otras personas los sigan en pos de un objetivo o una visión.

Esta definición tiene si mismo sentido de la primera, solo que introduce un concepto el cual es el de las competencias.

En la definición anterior, al introducir el concepto de competencias, tan escuchado hoy día, nos abre camino al respecto.

Las competencias, en el sentido que estamos hablando, son un conjunto de conocimientos (plano cognitivo), habilidades (plano conductual) y actitudes (plano afectivo) que tienen las personas que son parte de su capital humano.

Entonces, un líder tiene, de acuerdo a lo anterior, conocimientos y estos se adquieren de manera formal o informal. Tienen habilidades y estas se pueden desarrollar o potenciar con entrenamiento. Tienen actitudes, lo que tal vez puede ser más interna.

2.2.1 INDICADORES DE ESTUDIO DEL LIDERAZGO

Diversos autores del ámbito organizacional coinciden en la vorágine de cambios que están viviendo y seguirán enfrentando las organizaciones en el presente siglo. La velocidad de los cambios tecnológicos amenaza con superar la velocidad de la capacidad de adaptación no sólo de los individuos, sino también de las instituciones.

Avolio (1997) señala que para ser una organización sustentable en este siglo, se necesitará de un cambio significativo en las estrategias que se usan para el desarrollo de recursos humanos, no sólo a nivel organizacional sino también educacional. Se están requiriendo personas que además de un nivel de calificación adecuado al cargo, desarrollen su capital intelectual en forma constante para ser más autónomas, y amplíen su repertorio conductual de manera que les permita ser más flexibles y tomar decisiones oportunas. Este cambio pasará por un replanteamiento en la manera en que los expertos, organizaciones y empresarios son dirigidos (Cuoto, 1997). Dentro de este mismo ámbito, Bennis (1992, en Avolio, 1997) observa que se está produciendo una redefinición de las relaciones entre líder y seguidor en las organizaciones norteamericanas, donde hay un movimiento desde estilos directivos a más colaborativos, de manera de desarrollar más participación y estimulación de los trabajadores. En este ambiente turbulento y competitivo se necesitarán formas más plásticas y creativas de organización, y que estén dispuestas a

invertir, acrecentar y recompensar el capital intelectual de los trabajadores (Cuoto, 1997).

El Liderazgo Transformacional - como proceso organizacional - toma un papel importante en este orden de cosas, ya que desarrolla el potencial de los recursos humanos. Se ha encontrado evidencia de la relación existente entre Liderazgo Transformacional y "Capital Social". Esto último se refiere a los recursos morales y bienes públicos que son invertidos en la creación y recreación de las personas en comunidad, por lo que residiría en las relaciones interpersonales que van conformando la comunidad civil y la estructura social. Está entonces constituido por normas sociales, redes efectivas para desarrollar la acción pública, y valores de reciprocidad como: lealtad, confianza y responsabilidad (Cuoto, 1997).

El líder transformacional desarrolla Capital Social, lo que involucra relaciones humanas ligadas a las funciones económicas, asegurándoles el desarrollo de recursos morales y bienestar público, otorgándole una dimensión de humanidad al grupo de trabajadores.

Bennis (1999) recalca que el liderazgo es una de las claves para crear en las organizaciones la arquitectura social, capaz de generar la realización total del potencial de capital intelectual de los trabajadores. Aún más, plantea que las organizaciones sólo

aprovechan el 5 a 10% de las habilidades de los empleados, siendo el desafío para los líderes el aprender a reconocer y emplear las capacidades subutilizadas de sus subordinados.

El Modelo de “Rango Total de Liderazgo” postulado por Bernard Bass y Bruce Avolio, sugiere un continuo mejoramiento en los repertorios conductuales y potencialidades tanto de los individuos como de los equipos a través del Liderazgo Transformacional, pudiendo incluso llegar a desarrollar líderes internos. De esta forma, los seguidores logran un locus de control interno, experimentan una transformación en sus creencias, valores y van más allá de sus intereses personales para alcanzar el bien común, produciéndose un aumento de su esfuerzo que supera las expectativas que se tenían originalmente.

Gran cantidad de investigaciones relacionan este tipo de liderazgo con consecuencias organizacionales deseadas. Existe evidencia empírica que apoya la hipótesis de que este liderazgo es de mayor efectividad que otros estilos. Esto ha permitido entender, seleccionar, desarrollar y llegar a tener acceso a aquellos atributos específicos que el concepto alude, asociándolos a efectos beneficiosos dentro de la organización.

Entre la evidencia empírica existente, se puede mencionar lo siguiente:

a) En un estudio realizado por Masi y Cooke (2000), se observó una relación positiva significativa entre Liderazgo Transformacional y motivación de los empleados, y el grado de compromiso con la calidad de las consecuencias organizacionales.

b) Los factores de Liderazgo Transformacional se relacionan positiva y significativamente con consecuencias organizacionales, tales como: satisfacción laboral, esfuerzo extra, relaciones satisfactorias entre subordinado y líder, efectividad en la unidad de equipo, en el trabajo y en la organización. Brown, Birnstihl y Wheeler (1996).

c) El rol del Liderazgo Transformacional tiene un papel en la predicción de la confianza de los subordinados, lo que influye en la efectividad del líder, a saber: procesos más efectivos dentro de la organización, completación de proyectos en el tiempo fijado y altos niveles de creatividad e innovación. Gillespie y Mann, (2000).

d) Se ha constatado una relación entre Liderazgo Transformacional y éxito en el desempeño de los Jefes de U.T.P. Howell y Higgins, 1990, Seltzer y Bass, (1990).

e) Se ha visto una correlación entre Liderazgo Transformacional y compromiso organizacional, comportamiento socializado y satisfacción de los empleados con el líder. Avolio y Bass, (1995), lo que está apoyado por hallazgos de una significativa asociación entre los factores transformacionales, la percepción de efectividad del líder

por parte de los subordinados, satisfacción y compromiso organizacional. Bycio, Hacket y Allen, (1995).

f) También se ha hallado una fuerte correlación entre Liderazgo Transformacional y soluciones más originales, altos niveles de desempeño y esfuerzo extra. Sosik, (1997).

g) En un estudio desarrollado por Den Hartog, House, Dorfman, Ruiz-Quintanilla y otros, (1999), en más de 60 países, se encontró respaldo cultural universal para los atributos del Liderazgo Transformacional como contribuyentes al liderazgo sobresaliente.

La relevancia teórica para este trabajo, radica en que sentará la base para revisiones y contribuciones teóricas al Modelo de Liderazgo de Rango Total, ya que la teoría se valida en la medida que sus planteamientos se someten constantemente a crítica o examen, sobre todo cuando cambia el contexto cultural en el cual se aplica. La relevancia metodológica se deriva del hecho de que se pretende colaborar con antecedentes científicos respecto de las propiedades psicométricas de funcionamiento del MLQ (Forma 5X Corta) en el contexto chileno. Por último, en lo que respecta a la relevancia práctica de este estudio, posibilitará la realización de diagnósticos preliminares, estudios exploratorios y descriptivos, al desconocerse aspectos importantes respecto de cómo se comportan los factores del Liderazgo Transformacional en Chile y la generación de

proyectos más atingentes a nuestra realidad social. Además, un mayor conocimiento y desarrollo de este tipo de liderazgo proveería a las organizaciones chilenas de mejores herramientas de adaptación al ambiente cambiante, mayor desarrollo de las habilidades y potencialidades de los miembros de la organización, mejorando la efectividad del sistema.

Orígenes Teóricos del Modelo: Durante años las teorías de liderazgo se han centrado en aproximaciones parceladas de este proceso; democrático/autocrático, directivo/participativo, foco sobre las tareas o sobre las personas, y otras, apuntando a generar cambios de primer orden al interior de las organizaciones. Bass, (1985). Estos cambios consisten en una modificación al interior del sistema, sin cambiar su estructura interna, es decir, no ocurren alteraciones en las reglas de relación de éste. Este tipo de cambio, es el que comúnmente tiene lugar en los ambientes estables, y se relacionan con la adaptación y el crecimiento de la empresa. De esta forma, involucran cambios de categorías, que implican aumentos, por ejemplo, en la cantidad de la producción, o del desempeño. Éstos se dan en el marco de un proceso de intercambio, una relación transaccional, en la cual las necesidades de los seguidores pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder. Por otra parte, los cambios de segundo orden se refieren a transformaciones del sistema mismo, por una reorganización de los elementos en un sistema nuevo, que ocurre cuando se modifican propiedades o estados fundamentales de éste. Dicho de otra forma, es un tipo de cambio a un nivel lógico superior, es decir, a

nivel de las reglas de relación, correspondiente a una realidad de segundo orden, por lo que involucran grandes cambios en actitudes, creencias, valores y necesidades. Este tipo de cambio, se observa comúnmente en ambientes competitivos y cambiantes, donde las organizaciones se ven obligadas a reestructurarse continuamente. Hersey, Blanchard y Johnson, (1998).

Bass, se basa en tres patrones de efectos del liderazgo político, planteados por Paige (1977), en Bass, (1985), para ejemplificar los tipos de cambio realizados por los líderes en la organización:

a. Cambio Mínimo del Liderazgo: Tiende hacia la mantención de las instituciones y sus políticas. Para Bass (1985), el cambio conservativo es realizado por un líder generalmente transaccional, que trabaja dentro del contexto institucional para la mantención del sistema; por lo tanto, es un cambio de primer orden.

b. Cambio Moderado del Liderazgo: Se orienta hacia el cambio moderado de la elasticidad de instituciones. También corresponde a un cambio de primer orden.

c. Cambio Máximo del Liderazgo: Tiende hacia la transformación fundamental de las instituciones existentes. Bass (1985) señala que en este cambio de segundo orden, el líder es fundamentalmente transformacional, es decir, cambia, inventa y moderniza la cultura organizacional, entre ellas; reglas, significados, creencias grupales, ideología, moralidad y ética, las auto-identidades del grupo, el sesgo social y la trama de la realidad organizacional.

Bass (1985) postula que el Liderazgo Transformacional apunta a un cambio de segundo orden, lo que lo diferencia de las teorías de liderazgo anteriormente propuestas, que se centran principalmente en cambios conservativos y reformistas, más que revolucionarios. Lo que se puede visualizar al seguir la evolución histórica de estas teorías.

En la primera parte del siglo XX, el liderazgo se orientó al cómo y cuándo dar directrices y órdenes que obedecieran los subordinados. Los movimientos sociales posteriores que valoraban la igualdad repercutieron en el ámbito organizacional, desarrollando nuevas teorías de liderazgo orientadas a la participación y procesos consultativos de grupos (líder enfocado en la tarea o en la relación, líder participativo o directivo, entre otros). Por otro lado, las aproximaciones han evolucionado desde perspectivas Costo-Beneficio surgidas desde la economía, hacia perspectivas que incorporan la importancia de la motivación y la energización en el intercambio, en la dirección de la percepción y el comportamiento.

El modelo de intercambio Costo-Beneficio presentó limitaciones de análisis y experimentales en la investigación de liderazgo, centrándose en los efectos de los cambios de primer orden, dejando excluidos desde la ciencia social experimental a los cambios de segundo orden. Este modelo ha sido probablemente el más testeado en laboratorio y campo, pues los intercambios son más fáciles de estudiar, registrar y medir, pudiendo convertirse en el único fenómeno observado del liderazgo, fallando en dar cuenta de algunos de los

aspectos más importantes de éste, tales como los efectos del simbolismo, la imaginación, la fantasía y el misticismo.

Burns (1978), se centra en los aspectos simbólicos y motivadores en la relación líder- seguidor, en la cual se alienta a los seguidores a trabajar trascendiendo las metas y activando necesidades de un orden más alto. Esto fue diferenciado de aquel líder político transaccional, que motiva a sus seguidores por intercambio de recompensas por los servicios otorgados. Para Burns, los líderes transaccionales, se aproximan a los seguidores con un ojo puesto en el intercambio de una cosa por otra: trabajo por votos o subsidios por pago de contribuciones. Tales transacciones constituyen la construcción de las relaciones entre líder y seguidor, especialmente en grupos, legislaturas y partidos. Burns: (1978; 3). En tanto, el segundo estilo, llamado por Burns Liderazgo Transforming, es un proceso en el cual, líderes y seguidores se activan mutuamente para alcanzar niveles más altos de moralidad y motivación. Burns: (1978; 20).

Este primer enfoque de Burns se desarrolló dentro del contexto político (foco macro), y desde allí fue extendido al ámbito organizacional por el teórico Bernard Bass (foco micro).

Primeramente, Burns se interesó en las consecuencias sociales del liderazgo, en tanto Bass se orientó a las consecuencias como cambios individuales. En segundo lugar hay un cambio gramatical en el concepto transforming, que pasa a acuñarse en terminología de Bass como transformacional. Lo que alude a un

cambio en el foco de atención del fenómeno del liderazgo y por ende en la forma de razonar sobre éste. Transforming es la conjugación del verbo transformar en tiempo gerundio, lo que significa transformando. Esto se refiere a un proceso por el cual los líderes producen cambios radicales en el comportamiento y perspectiva de los seguidores, por lo tanto, apunta a la acción de cambiar a una persona. En tanto transformacional, es un adjetivo que se refiere a un estado caracterizado por los efectos que produce el líder en los seguidores.

Este cambio en el término tiene implicancias teóricas que diferencian a ambos autores. Burns se centra en el proceso mediante el cual ocurre el liderazgo, que es justamente lo que lo caracteriza y diferencia de otros estilos. En tanto Bass, enfatiza las consecuencias deseadas de este tipo de relación líder-seguidor, que serán las que le darán su peculiaridad frente a otros estilos de liderazgo. Entonces, lo que define la clase de atributos de liderazgo que se necesitarán en un proceso de cambio, serán los efectos que queremos lograr en los subordinados. Bass: (1997; 3). Esta forma de razonar, es particularmente evidente en otros teóricos del Liderazgo Transformacional, como Tichy y Devanna, y también está implícito en Avolio y Bass. Como una consecuencia de esto, dentro de esta teoría es fundamental buscar cómo motivar a las personas a ser mejores, siendo una de las bases para el entendimiento de este modelo, las teorías de la motivación. Gronn, (1995). Bass, coherente con su enfoque sobre los efectos del Liderazgo Transformacional, asocia comportamientos en cada proceso (Cuatro I's) que identifica; en tanto Burns, no identifica componentes

comportamentales en los procesos de influencia que él incluyó en su liderazgo (inspiración e intercambio). Yukl, (1998).

Hay una última diferencia en las distinciones transaccional y transformacional entre estos dos teóricos. Burns sostiene que estos tipos de relación entre líder-seguidor, adoptan formas fundamentalmente diferentes, llegando a ser categorías mutuamente excluyentes. Aún más, para Burns, los líderes transformacionales son cualitativamente distintos y superiores a los transaccionales. En contraposición, Bass postula un Liderazgo de Rango Total, que propone un comportamiento del líder en el cual estos dos estilos son comprensivos entre sí Gronn, (1995).

Evolución Histórica Del Modelo: La teoría de Liderazgo Transformacional ha sufrido diversos cambios a partir de su conceptualización original en 1985. En un comienzo, incluía una estructura de seis conceptos de liderazgo, a saber: Carisma/Inspiracional, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada, Recompensa Contingente, Dirección por Excepción, y Laissez-Faire. Este modelo fusionaba el Carisma o Influencia Idealizada, y la Motivación Inspiracional en un solo concepto, Carisma/Inspiracional. Bass, (2000).

Así también, se creó un instrumento para medir estos comportamientos que quedó organizado en estos seis factores. En la medida en que se fue aplicando el instrumento, los resultados sugirieron inconsistencias entre los datos y el Modelo, lo que llevó a revisar el constructo teórico propuesto.

Las críticas se dirigían a la validez discriminante entre los factores, lo que llevó a revisar la operacionalización de éstos, ya que se incluían dentro de una misma escala de análisis, ítems que medían el impacto del comportamiento del líder en el seguidor, e ítems que medían sólo conductas del líder. Además, la estructura de factores inicialmente propuesta, tenía fallas al ser replicada en la investigación empírica posterior. Hunt, (1991), Smith y Peterson, (1988), Yukl, (1994 – 1999); en Bass y Avolio, (2000). Esto llevó a muchos investigadores a presentar modelos de factores distintos, en base a sus revisiones e investigaciones del MLQ original.

Hater y Bass (1988), en Bass, (1990), con relación al Liderazgo Transaccional, plantearon evidencias que sugerían dividir la Dirección por Excepción en componentes Activo y Pasivo. Además se encontró que los ítems de la escala Laissez-Faire, se correlacionaban más alto con los ítems de la escala Dirección por Excepción Pasiva. Bass y Avolio, (2000). Esto había sido notado también por los estudios de Den Hartog y su equipo, al encontrar que la distinción conceptual entre Dirección por Excepción Pasiva y Liderazgo Laissez-Faire hecha por Bass, en base a que el primero protegía y respetaba el statu quo, en cambio el segundo lo ignoraba al evitar tomar decisiones y supervisar responsabilidades, no era clara al examinar los datos empíricos. Ambos factores se correlacionaban positivamente entre sí, y negativamente con las otras dimensiones, incluyendo la Dirección por Excepción Activa. Esto disminuía la consistencia interna del cuestionario. Den Hartog, Van Muijen, y Koopman, (1997). Otro estudio concordante con esta información fue desarrollado por Yammarino y Bass

(1990), en Bass y Avolio, (2000). Esto llevó a que en 1988 se separara conceptualmente la Dirección –por Excepción en sus tipos Activo y Pasivo, lo que se ha mantenido en el MLQ actual (Forma 5X).

Por otra parte, tras repetidos análisis a aplicaciones del MLQ, se encontró que las correlaciones entre los ítems de Liderazgo Inspiracional y Carisma eran altísimas, a pesar de que conceptualmente eran distintas escalas. Bass y Avolio, (2000). Bryman también halló evidencia sobre este punto. Bryman, (1992), en Den Hartog y otros, (1997), señalando que parte de los ítems que medían Motivación Inspiracional estaban relacionados con la visión del líder, en el sentido de que ésta es un medio para impulsar y motivar a los seguidores. Sin embargo, para el Liderazgo Carismático es central la noción de visión. Bryman sostuvo que la alta correlación entre estos factores se debía a esta ambigua operacionalización, donde la visión es tanto un indicador de Carisma como de Inspiración. Esto llevó a Bass a reconocer que en muchas ocasiones el Carisma no había sido distinguido de la Motivación Inspiracional por los respondientes al clasificar al líder. Pese a lo anterior, Bass (1994) decidió mantener estos factores como teóricamente distintos, principalmente porque los líderes transformacionales estimulan y desarrollan en sus subordinados líderes internos (Motivación Inspiracional), más que sólo incitarlos a la acción como figuras carismáticas (Gronn, 1995). Además el Carisma requeriría del proceso de identificación con el líder, en tanto que la inspiración no. Bass, (1985 -1990), Bass y Avolio, (2000).

Para fines prácticos, Avolio, Bass y Jung, (1999), en respuesta a una serie de críticas - que planteaban que el fenómeno carismático estaba siendo estudiado (a través del MLQ) sin diferenciar su aspecto atribucional de su aspecto conductual. Conger y Kanungo, (1987), House, Spangler y Woyke, (1991); en Bass y Avolio (2000) - dividen a la Influencia Idealizada en Atribuida y Conductual, para examinar las conductas que el líder puede utilizar en el proceso de influenciar a sus seguidores, separadas de las atribuciones que hacen éstos respecto del líder. Aun así, se le sigue criticando a esta medición de Carisma (MLQ), su poca claridad para distinguir entre rasgos/conductas y efectos sobre los seguidores. Khatri, Alvin NG y Hway Lee, (1999).

En 1994, Bass y Avolio diferencian cuatro comportamientos del líder centrales en el proceso de Liderazgo Transformacional, denominándolas “Cuatro I’s” (Idealized Influence, Inspirational Motivation, Intellectual Stimulation, Individualized Consideration). Bass y Avolio, (1994), Tracey y Hinkin, (1998), por encontrarse fuertemente relacionadas con los procesos de cambio de segundo orden, tanto en los seguidores como en la organización. Las “Cuatro I’s” son: Influencia Idealizada o Carisma, Motivación Inspiracional o Liderazgo Inspiracional, Consideración Individualizada, y Estimulación Intelectual. Esta forma de conceptualizar, trajo repercusiones en la estructura del cuestionario, ya que se registraron altas correlaciones entre las escalas transformacionales y transaccionales; Consideración Individualizada, Recompensa Contingente, por lo que fue necesario desarrollar una estructura más compleja a la propuesta, debido a que existían correlaciones latentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bass y Avolio construyen el MLQ 5X, incluyendo un factor Carisma que mantuvo la separación realizada a principios de los '90. Es decir, por una parte, las atribuciones que se hacen al estilo del líder, y por otra parte, comportamientos carismáticos de éste. Otro de los cambios que mantuvo, fue la división entre Dirección por Excepción en Pasiva y Activa, realizada en 1988. Pero realizó una innovación al crear factores de más alto orden, agregando un factor denominado Correctivo/Evitador, (que subsume un factor de liderazgo llamado Pasivo/Evitador y la Dirección por Excepción Activa). Bass y Avolio, (2000). De esta manera, para fines operacionales, son nueve los factores que conforman el MLQ 5X.

Pese a estos refinamientos de los factores, Bass recalca la relevancia teórica del primer modelo de seis factores, afirmando que éste representa el intento por definir más precisamente los conceptos asociados al Liderazgo de Rango Total, y enfatizando la relevancia del concepto de las "4 Is", ya que son estos comportamientos, los que dinámicamente producen ese efecto de transformación, tanto a nivel macro como micro en las organizaciones, y por lo tanto, es el que le da la particularidad y mayor diferenciación a este tipo de liderazgo.

Liderazgo Transformacional Y Factores Situacionales: El líder transformacional es capaz de responder a distintas situaciones; surge el paralelo entre la Teoría Situacional del liderazgo y la Teoría de Rango Total. A simple vista se podrían confundir ambas teorías, llegando a describirlas como iguales

en sus planteamientos. De ahí, que se haga necesario exponer tanto sus similitudes como diferencias.

Los enfoques Situacionales, afirman que el líder para ser efectivo, debe conducirse de forma flexible. Para esto debe ser capaz de diagnosticar el estilo apropiado para cada situación, y aplicarlo. La Teoría de Liderazgo Transformacional, por su parte, establece que el líder transformacional es capaz de distinguir el estilo apropiado de acuerdo con el contexto, y llevar a cabo acciones que se ajusten a éste, dado que posee un amplio repertorio de conductas. Ambos enfoques postulan la necesidad de un líder flexible y con un vasto repertorio conductual, que le permita responder con eficiencia a las exigencias de sus seguidores y del ambiente. Hersey, Blanchard y Johnson, (1998). La teoría de Bass recoge y se basa en estos postulados expuestos por las teorías Situacionales, integrándolas a lo que él denominó Liderazgo Transaccional. Den Hartog y otros, (1997); Elliott, (2000).

Ahora bien, la diferencia entre los líderes investigados por las teorías Situacionales y aquéllos considerados como transformacionales, estriba, por una parte, en el rango de conductas que poseen, y por otra, en el efecto que causan en los seguidores. Tal como lo señala Robbins (1994), los estilos postulados por estos autores, así como por otros exponentes de teorías Situacionales, estudios de la Universidad de Ohio, Modelo de la Trayectoria-Meta, Modelo de Fiedler, y el Modelo de Líder-Participación, se pueden considerar transaccionales desde la teoría de Bass. *“Este tipo de líderes motivan o guían a sus seguidores hacia*

metas establecidas, aclarándoles los requisitos de los roles y las actividades. “Pero existe otro tipo de líder que hace que sus seguidores vayan más allá de sus intereses personales para alcanzar el bien de la organización, y que es capaz de provocar un efecto profundo y extraordinario en sus seguidores. Se trata del líder transformacional”. Robbins: (1994; 408).

En efecto, las conductas y las descripciones de distintos estilos (tanto participativos como directivos) corresponden a comportamientos transaccionales, que se explican por procesos de motivación de intercambio de expectativas o recompensas, llevando sólo a efectos esperados en los seguidores. En cambio, el Liderazgo Transformacional, se explica por otro proceso motivacional distinto, en donde el efecto producido en los seguidores es un cambio de segundo orden, es decir, en sus necesidades, valores y actitudes. A este respecto Robbins señala *“cambian la posición de los seguidores en cuanto a ciertos temas, ayudándoles a analizar viejos problemas de maneras nuevas; y pueden emocionar, despertar e inspirar a los seguidores para que realicen un esfuerzo extraordinario para alcanzar las metas del grupo”* Robbins: (1994; 408).

De esta manera, el Liderazgo Transformacional y Transaccional son probablemente desplegados por un mismo individuo en diferentes cantidades e intensidades. Bass, (1985). Esta aseveración está respaldada por evidencia empírica, de que los líderes efectivos usan una amplia variedad de comportamientos dependiendo de la situación en que se encuentren para influir

cambios mayores en la organización. Bass, (1985); Yukl, (1998), Brown y otros, (1996).

Por otra parte, los líderes transformacionales despliegan todos los estilos de decisión, pudiendo ser directivos, negociadores, persuasivos, consultativos, participativos o delegativos. Bass, (1985). Bass y Avolio señalan que los cuatro factores transformacionales pueden ser logrados a partir de cualquiera de estos estilos.

Por lo tanto, lo que cambia ante un determinado contexto no es el liderazgo en sí, sino el estilo o patrones comportamentales desplegados por el líder. *“Pocos individuos despliegan un solo estilo todo el tiempo, sino que muchos líderes exhiben diferentes montos de cada estilo: directivo o participativo, orientado a la tarea u orientado a las relaciones, transformacional o transaccional”*. Bass y Avolio: (1994; 66). El autor sostiene que algunos patrones generalmente son más efectivos que otros en determinados contextos. Lo que hace la situación, es enfatizar más un estilo o patrón comportamental de un líder. Así, lo importante es la habilidad del líder para distinguir qué estilo es apropiado para ese contexto específico. Esto sólo estaría en condiciones de hacerlo un líder Auto-Definido, que puede actuar dentro de tres niveles distintos, a saber: Operador, Jugador de Equipo y Transformacional Auto-Definido Kuhner, (1994), en Bass y Avolio, (1994).

A partir de estos razonamientos, Bass se apoya para desarrollar la mayor premisa de la teoría, que es que el Liderazgo Transformacional siempre será más efectivo que el Liderazgo Transaccional. Yukl, (1998).

Por lo tanto, el Liderazgo Situacional y el Liderazgo Transformacional no son enfoques contradictorios para explicar comportamientos de liderazgo, sino complementarios, ya que Bass integra conceptos desarrollados anteriormente a su Teoría de Rango Total de Liderazgo. De hecho, Gustav Pansegrouw (1996), en Hersey, Blanchard y Johnson, (1998), exponente de las teorías situacionales ha denominado a este tipo de liderazgo como Situacional/Transformacional, integrando los hallazgos de los enfoques anteriores con esta nueva teoría desarrollada por Bass y Avolio, centrándose principalmente en los cambios que se producen en la cultura organizacional.

Aunque no tan estudiados como en las corrientes situacionales, Bass ha identificado factores moderadores que tendrían incidencia en la emergencia y efectividad del Liderazgo Transformacional. Bass, (1985).

Mecanismos De Motivación Del Liderazgo Transaccional: Bass explica el fenómeno motivacional que se da en el Liderazgo Transaccional basándose en la Teoría de las Expectativas de Victor Vroom. Este liderazgo intervendría o se relacionaría con lo que Vroom llamó “*La fuerza que una persona está dispuesta a dar, expresándose una cantidad de esfuerzo en el desempeño de su trabajo*” Vroom: (1964; 282), en Bass: (1985; 11).

Vroom (1991) explica que la motivación es producto de tres factores, a saber: valoración de la recompensa deseada (valencia), probabilidad de que el esfuerzo que se realice produzca un desempeño exitoso (expectativa), y estimación que se tiene de que el desempeño conducirá a recibir la recompensa (instrumentalidad).

El concepto de valencia de Vroom se refiere a la fuerza de preferencia por recibir una recompensa de una persona. Se trata de una expresión a nivel de deseo para alcanzar una meta. Esto nos sitúa en el área subjetiva de un individuo, es decir, la valencia es única para cada empleado, está condicionada por su experiencia y varía a lo largo del tiempo.

La expectativa es la fuerza de convicción de que el esfuerzo producirá la realización del objetivo. Vroom señala que se presenta en términos de probabilidad y que está relacionada con la auto-percepción de eficacia del individuo.

La instrumentalidad representa la idea que tiene el empleado de que recibirá una recompensa cuando haya realizado bien su trabajo.

Bass (1985) comparte los principios teóricos de Vroom, y considera que el líder transaccional al motivar a las personas tiene dos posibles caminos a seguir: primero, afectar la confianza o probabilidad subjetiva de las expectativas del seguidor, reconociendo e intentando influir en la percepción que el empleado tiene de las valencias, recompensas y la probabilidad de recibirlas. Segundo,

trabajar para fortalecer tanto el valor real de las recompensas como las conexiones entre esfuerzo/desempeño y desempeño/recompensas.

Bass (1985) señala que el impulso hacia la acción para obtener el desempeño esperado (motivación transaccional) dependería de estas dos formas, que describe las variables más importantes postuladas por Bass en la motivación del Liderazgo Transaccional. Estas afectarían las consecuencias dependientes del esfuerzo del seguidor y el desempeño esperado.

Ahora bien, como la conexión entre esfuerzo y recompensa generalmente es incierta, es fundamental que el líder transaccional trabaje sobre la confianza del seguidor. Bass enfatiza que los niveles de confianza de los seguidores están con relación con el esfuerzo que se está dispuesto a realizar. Los empleados evaluarán del costo-beneficio de su comportamiento en el trabajo. Si el beneficio percibido justifica el costo a invertir, lo más probable es que estarán dispuestos a realizar el esfuerzo. Bass señala que esta es la forma en que el esfuerzo esperado se traduce en desempeño esperado, en el proceso transaccional. Bass, (1985).

Según Bass (1985), el rol específico del líder transaccional en este tema y su efecto en la motivación, viene dado por varios comportamientos, que pueden ser descritos en la relación supervisor-subordinado:

1. Reconocimiento y clarificación del rol y requerimientos de la tarea. El líder transaccional establece claramente qué y cómo deben estar dispuestos los

subordinados para realizar su rol, los costos que esto implica y las consecuencias futuras.

Este comportamiento del líder, se relacionaría con los niveles de confianza de los seguidores, es decir, la clarificación del rol daría suficiente confianza al subordinado, para atreverse a desplegar el esfuerzo necesario.

2. Reconocimiento de lo que el subordinado quiere obtener por su trabajo, sus necesidades y deseos. Lo importante de esto, es que no basta el simple reconocimiento, sino que el líder transaccional además clarifica cómo estas necesidades y deseos serán satisfechos en el futuro. Bass (1985) agrega que esto entrega un sentimiento de dirección en el subordinado.

3. Intercambios de recompensas y promesas de éstas, por el posible esfuerzo del seguidor.

4. Compromiso con los intereses del seguidor, si éstos pueden alcanzarse con su trabajo.

De lo planteado se deduce que los líderes transaccionales tienden a analizar las necesidades de sus seguidores y sobre esto construyen un conjunto de metas basándose en el esfuerzo racionalmente esperado. Por lo tanto, tales líderes no cuestionan las metas de la organización y se concentran sobre el compromiso-control. El foco de ellos es sobre el proceso, no sobre la sustancia del tema.

Mecanismos De Motivación Del Liderazgo Transformacional: De acuerdo con la teoría del Liderazgo Transformacional, éste consiste en un “Rango Total

de Comportamiento”. Esto implica que abarca conductas clasificadas tanto como transformacionales, transaccionales, y laissez-fair. De esta forma el líder transformacional puede desplegar cualquiera de ellas, según lo requiera el contexto.

Teniendo en cuenta esto, el líder transformacional también utilizaría mecanismos motivacionales propios del proceso transaccional. En este sentido, la teoría de las expectativas sigue siendo utilizada por Bass para describir y explicar parte del proceso transformacional. Sin embargo, Bass señala que esta teoría es necesaria pero no suficiente para dar cuenta del complejo proceso motivacional que el Liderazgo Transformacional encierra. Esto se desprende de la propia definición de éste, que involucra reconocer la existencia de necesidades potenciales de los seguidores, e ir más allá, buscando animar y satisfacer necesidades de más alto orden. Bass: (1985; 14).

Liderazgo Transformacional: Las dinámicas motivacionales implicadas en el Liderazgo Transformacional, se realizan a través de cuatro procesos de influencia o atributos claves, más conocidos como las “Cuatro I’s”. Bass y Avolio, (1994). Estas son Carisma, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada y Motivación Inspiracional. A través de éstas, el líder transformacional propende cambios por vías indirectas o directas, tanto a nivel macro como a nivel micro-organizacional. La forma directa de cambios, es a través de influir sobre los seguidores, en tanto que indirectamente lo logran cambiando la cultura organizacional.

Carisma O Influencia Idealizada: El término Carisma (en Griego, regalo, don, talento) fue introducido al campo de las Ciencias Sociales por el sociólogo alemán Max Weber, quien lo definió como *“Una cierta cualidad de una personalidad con virtud por la cual es puesto aparte de los hombres ordinarios y es tratado como dotado con poderes o cualidades sobrenaturales, sobrehumanas, o al menos específicamente excepcionales”* Weber: (1968; 241), en Khatri y otros, (1999).

El Carisma o Influencia Idealizada, como parte importante del constructo más general de Liderazgo Transformacional, hace referencia al despliegue, por el líder, de comportamientos que resultan ser modelos de rol para sus seguidores, pudiendo demostrar consideración por las necesidades de los otros, incluso sobre sus propias necesidades, compartiendo riesgos con los seguidores, siendo consistente y mostrando altos estándares de conducta ética y moral. El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación. Bass y Avolio, (1994). Pero por sí mismo este factor no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional Bass, (1985). De hecho, Bass diferencia el Liderazgo Transformacional del Carisma en los siguientes aspectos:

a) Los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, pero ellos rara vez llegan a motivarse para trascender sus propios intereses por el beneficio de causas abstractas, como lo hacen los seguidores de líderes transformacionales.

b) Los líderes transformacionales buscan empoderar y elevar a los seguidores, en cambio, muchos líderes carismáticos tratan de mantenerlos en una situación de dependencia y debilidad para establecer una lealtad personal, más que un compromiso con ideales.

c) Los líderes transformacionales se encuentran en cualquier organización y en cualquier nivel de ésta. En contraste, los líderes carismáticos tienen mayor probabilidad de emerger cuando una organización está en estado de crisis.

d) La reacción de la gente hacia el líder carismático tiende a ser altamente polarizada, siendo amado por unos y odiado por otros. Las reacciones hacia los líderes transformacionales son menos extremas.

Características del Liderazgo Carismático: En cuanto a las características de los líderes carismáticos transformacionales, Bass (1985 - 1990) menciona las siguientes:

a) Tienen alta autoestima, despliegan completa confianza en sus capacidades y convicciones, y hacen de esto un claro aspecto de su imagen pública, proyectando una presencia poderosa, confiable y dinámica.

b) En cuanto a la expresión verbal, hacen uso de verbos que indican acción, mensajes simples, pausas cortas entre frases y reiteración en sus discursos. Su tono de voz es comprometido y cautivante, mantienen contacto visual directo, se muestran relajados y utilizan expresión emocional no verbal, a través de contacto físico y expresiones faciales animadas.

c) Tienen un fuerte sentido del deber y de la responsabilidad, siendo capaces de dirigirse internamente.

d) Conocen y entienden las necesidades, valores y esperanzas de sus seguidores, y son hábiles para a través de palabras y acciones dramáticas y persuasivas, articular metas compartidas sobre la base de este conocimiento.

e) Entregan estructura a los problemas para que sean más fácilmente comprendidos.

Shamir y otros, (1998) agregan a las características del líder carismático su gran involucración en la tarea, la realización de auto-sacrificios para demostrar coraje y compromiso con la misión, y el transformarse en un ejemplo personal con su estilo de vida; lo que aumenta la identificación y admiración por él, y las probabilidades de ser emulado en sus creencias y valores por los seguidores. Yukl, (1994), en Shamir y otros, (1998)

La Relación Carismática: De acuerdo con House (1977), en Bass, (1985), el proceso dinámico involucrado en la relación carismática es el siguiente:

a) Los líderes carismáticos - al poseer confianza y convicción en su propia competencia, en sus creencias e ideales, y una fuerte necesidad de poder - se encuentran altamente motivados para influenciar a los seguidores.

b) Su auto-confianza y fuertes convicciones, aumentan la confianza de los seguidores en los juicios de sus líderes.

- c) Los líderes carismáticos construyen y manejan su imagen, para apoyar la percepción de ser competentes ante los subordinados, aumentando con esto la fe y complacencia en ellos. Así, relacionan el trabajo del grupo a valores, ideales y aspiraciones culturalmente compartidos en la organización, se usan a sí mismos como ejemplos a seguir, y entregan atractivas visiones de los resultados de los esfuerzos de sus seguidores.
- d) Lo anterior da a los subordinados más significado para su trabajo, aumentando su entusiasmo, involucrándolos emocionalmente y comprometiéndolos con los objetivos grupales.

El carismático debe demostrar en forma continua su efectividad como líder, esto es, que le sean atribuidas acciones destinadas a beneficiar a la comunidad de seguidores. Sin importar si la efectividad es real o aparente, el líder se esforzará en mantener y construir una imagen de éxito y efectividad.

El Carisma involucra un intenso componente emocional - que va más allá del común afecto, estima, admiración y confianza hacia un líder - conformado por devoción, temor y fe ciega, lo que lleva a una identificación absoluta con el líder. Este líder reduce la resistencia al cambio de actitudes en los seguidores y desinhibe las respuestas conductuales, animando la responsabilidad emocional y un sentido de excitación y aventura que puede producir juicios limitados, y aceptación incondicional a las ideas del líder. House (1977), en Bass, (1985). Aun así, la aprobación incuestionada

del líder no es en absoluto una consecuencia esencial del Liderazgo Carismático, ya que el líder puede recibir opiniones distintas a sus planteamientos, por parte de seguidores y colegas, y hacer uso extensivo de la argumentación exitosa para influenciar a otros y justificar su posición.

Situaciones que favorecen la aparición del Carisma

El líder carismático puede aparecer en cualquier nivel organizacional, y surge, por lo general, como un salvador en tiempos de crisis tanto agudas como crónicas. Esto generaría la especial intensidad emocional de la respuesta carismática, pues la salvación, o promesa de ello, que él parece corporizar, representa el cumplimiento de necesidades urgentemente sentidas por los seguidores (Bass, 1985). En otras palabras, son las culturas organizacionales en transición un caldo de cultivo para la aparición de líderes carismáticos. En estos casos, el Carisma trae un desafío al viejo orden, que quiebra con la continuidad y trae consigo el cambio. Bass, (1985 - 1990).

Yukl (1998) refiere que el Carisma es de más probable aparición cuando la visión del líder y/o la misión de la organización es congruente con la identidad y valores de los seguidores. Señala que éstos seleccionan activamente a un líder que comparte sus intereses.

Con relación a esto, Bass agrega que es más probable que el Liderazgo Carismático aparezca en sociedades u organizaciones con tradiciones de apoyo a este tipo de líderes, y con expectativas sobre su emergencia.

Liderazgo Inspiracional o Motivación Inspiracional: Bass define a la motivación Inspiracional en términos de la entrega de significados y desafíos a los seguidores, por el líder transformacional, despertando el espíritu de equipo, entusiasmo y optimismo, creando y comunicando expectativas, lo que motiva e inspira a quienes les rodean, obteniendo seguidores involucrados y comprometidos con una visión compartida. Bass y Avolio, (1994).

En 1985, Bass plantea que el Liderazgo Inspiracional, (también llamado por él Motivación Inspiracional), es un subfactor de la conducta de Liderazgo Carismático, ya que éste es claramente inspiracional, pues anima y exalta emocionalmente a sus seguidores y a sus esfuerzos. Por lo que define al proceso de Liderazgo Inspiracional como *“La animación y realce de la motivación entre los seguidores que ocurre principalmente desde el liderazgo carismático”*. Bass: (1985; 62). De hecho, dependiendo del tipo de tarea que se desea estimular, el líder carismático puede enfocar el proceso de animación e inspiración en motivos de logro, poder o afiliación de los seguidores:

- a) Animación de los motivos de logro: Relevante para tareas desafiantes, complejas, que requieren iniciativa, toma de riesgos, responsabilidad y persistencia.
- b) Animación de motivos de poder: Importante para tareas que necesitan que los subordinados sean competitivos, persuasivos y agresivos.
- c) Animación de motivos de afiliación: Significativo para tareas que precisan cooperación, trabajo en equipo y apoyo mutuo entre los subordinados.

En 1990, Bass especifica las diferencias conceptuales entre Liderazgo Carismático e Inspiracional, reconociendo las dificultades de realizar una distinción empírica (la trayectoria de ambos factores en el modelo será especificada más adelante). El autor refiere una investigación realizada por él en 1985, en la cual no fue posible obtener un factor inspiracional consistente que estuviera separado de un factor de Liderazgo. Bass distingue el Liderazgo Carismático del Liderazgo Inspiracional basándose en Downton (1973), en Bass, (1990).

Definición de las Variables: La estructura del instrumento involucra nueve variables de más bajo orden, que pertenecen tres factores de más alto orden, es decir, aquéllos que ocupan una jerarquía de nivel lógico superior (categoría de interacción). Estos son: Liderazgo Transformacional, Transaccional y Correctivo/Evitador.

El Liderazgo Transformacional está conformado por las variables Carisma/Inspiracional la que a su vez contiene a las sub variables Influencia Idealizada Atribuida y Conductual, y

Motivación Inspiracional) y Estimulación Intelectual. Por su parte, el Liderazgo Transaccional se compone de las variables Consideración Individualizada y Recompensa Contingente. Finalmente, el Liderazgo Correctivo/Evitador, está formado por la Dirección por Excepción Activa y el Liderazgo Pasivo/Evitador (dentro del cual se encuentran la Dirección por Excepción Pasiva y Laissez-Faire). Además, el cuestionario incluye variables con reactivos que evalúan

consecuencias organizacionales que se han asociado al Liderazgo Transformacional. Estas son: Efectividad, Esfuerzo Extra y Satisfacción.

Variable de Primer Orden: Liderazgo Transformacional

Definición Conceptual: 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. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los subordinados. Finalmente, el líder los considera individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento.

Definición Operacional: Sumatoria del puntaje directo obtenido en los ítems de las escalas, Carisma/Inspiracional y Estimulación Intelectual del MLQ, cuya asignación de puntajes fluctúa entre 0 (cero) y 4 (cuatro), por las personas sometidas a evaluación para la versión Líder. Esta forma de asignación de puntajes es común a todas las escalas del Cuestionario.

Este liderazgo está constituido por las siguientes conductas y efectos:

Variable de Segundo Orden: Carisma/Inspiracional:

Definición Conceptual: El líder les entrega a los subordinados un sentido de propósito claro que es energizante para ellos, una visión de futuro articulada, y un modelo de rol para la conducta ética, con los cuales identificarse.

Definición Operacional: Sumatoria del puntaje directo obtenido en las escalas

Influencia Idealizada Conductual, Influencia Idealizada Atribuida y Motivación Inspiracional del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para las versiones Líder y Clasificador en la presente investigación.

Sub variable: Influencia Idealizada Conductual

Definición Conceptual: El líder muestra conductas que sirven como modelos de rol para los subordinados o colegas, demuestra consideración por las necesidades de los otros por sobre sus propias necesidades, comparte riesgos con los seguidores, y es consistente entre lo que dice y hace.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Influencia Idealizada Conductual del MLQ por las personas sometidas a evaluación para la forma del Líder y del Clasificador en la presente investigación.

Sub variable: Influencia Idealizada Atribuida:

Definición Conceptual: El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de sus subordinados, siendo modelo de identificación e imitación para ellos.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Influencia Idealizada Atribuida del MLQ por las personas sometidas a evaluación para la forma del Líder y del Clasificador en la presente investigación.

Sub variable: Motivación Inspiracional:

Definición Conceptual: El líder articula una visión organizacional, haciendo hincapié en metas deseables para los demás, y el cómo lograrlas, gracias a lo cual los seguidores se sienten más poderosos.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Motivación Inspiracional del MLQ por las personas sometidas a evaluación para la versión del Líder y del Clasificador en la presente investigación.

Variable de Segundo Orden: Estimulación Intelectual.

Definición Conceptual: El líder ayuda a los subordinados a cuestionar sus formas rutinarias de resolver problemas y a mejorar los métodos que utilizan para ello.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Estimulación Intelectual del MLQ por las personas sometidas a evaluación para ambas versiones de la prueba en la presente investigación.

Variable de Primer Orden: Liderazgo Transaccional

Definición Conceptual: 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.

Definición Operacional: Sumatoria del puntaje directo obtenido en las escalas

Consideración Individualizada y Recompensa Contingente del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para las formas Líder y Clasificador en la presente investigación.

Este Liderazgo está constituido por:

a) **Variable De Segundo Orden: Consideración Individualizada:**

Definición Conceptual: El líder se focaliza sobre el entendimiento de las necesidades de cada subordinado, y trabaja continuamente para desarrollar el potencial de éstos.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Consideración Individualizada del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para las formas Líder y Clasificador en la presente investigación.

b) **Variable De Segundo Orden: Recompensa Contingente:**

Definición Conceptual: El líder aclara lo que se espera de los seguidores, y lo que recibirán si alcanzan los niveles esperados de desempeño, entregando recompensa asociada a trabajo bien hecho.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Recompensa Contingente del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para la forma Líder.

Variable de Primer Orden: Liderazgo Correctivo/Evitador

Definición Conceptual: El líder monitorea la presencia de fallas en el desempeño para tomar acción correctiva, pudiendo también intervenir sólo cuando los problemas llegan a ser graves, o no actuar, evitando tomar decisiones.

Definición Operacional: Sumatoria del puntaje directo obtenido en las escalas

Dirección por Excepción Activa y Liderazgo Pasivo/Evitador del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para las versiones Líder y Clasificador en la presente investigación.

Este tipo de liderazgo, está compuesto por las siguientes variables:

a) **Variable de Segundo Orden: Dirección Por Excepción Activa:** Definición

Conceptual: El líder se focaliza principalmente en el monitoreo de la ejecución de las tareas en busca de errores o fallas, con el fin de corregirlos para mantener los niveles de desempeño esperados.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Dirección por Excepción Activa del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para la forma Líder.

b) **Variable De Segundo Orden: Liderazgo Pasivo/Evitador:**

Definición Conceptual: El líder realiza una acción correctiva sólo después de que los problemas llegan a ser graves, o no la realiza, evitando tomar decisiones.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en las escalas Dirección por Excepción Pasiva y Laissez-Faire del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para ambas versiones de la prueba en la presente investigación.

Sub variable: Dirección Por Excepción Pasiva:

Definición Conceptual: El líder se muestra pasivo, tomando acción correctiva sólo después de que los errores o fallas han sucedido, y los problemas han llegado a ser serios.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Dirección por Excepción Pasiva del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para ambas versiones de la prueba en la presente investigación.

Sub variable: Laissez-Faire:

Definición Conceptual: El líder evita tomar acción y decidir sobre cualquier asunto.

Definición Operacional: Puntaje directo obtenido en la escala Laissez-Faire del MLQ, por las personas sometidas a evaluación para la forma Líder.

La matriz de correlaciones entre variables, entrega variados aportes a la validez de constructo del instrumento, obteniéndose resultados relevantemente similares a los reportados por sus autores. Bass y Avolio (2000).

De acuerdo con el constructo teórico propuesto por Bass y Avolio, las conductas de liderazgo se pueden representar por el Modelo de Rango Total, según el cual existen dimensiones de efectividad/inefectividad y frecuencia de las conductas de liderazgo. Lo óptimo se presenta cuando se da una mayor frecuencia de

comportamientos efectivos de liderazgo (transformacionales), pero suelen darse distintas combinaciones de estas dimensiones. Éstas se agrupan en variables de acuerdo con el grado de sus efectos en el seguidor y a la cantidad de componentes activos en la conducta. Así, constituyen variables relevantes para el constructo de esta Teoría: los Liderazgos Transformacional, Transaccional y Correctivo/Evitador. Estos constructos, al ser muy complejos y abstractos, para medirlos operacionalmente de una forma más precisa fueron descompuestos en sub variables.

2.2.2 CARACTERÍSTICAS Y CUALIDADES DE LOS LÍDERES.

Muchos autores definen líder por las características personales o cualidades que, de acuerdo a diversas investigaciones se supone que estas personas tienen o deban tener.

El Doctor Alfonso Silíceo, establece una caracterización fundada en valores humanos.

Hoy en día el tema de los valores es una cuestión esencial para el bien común. Y también hoy día existe una relativización de los valores. Y también creo que los valores humanos y su orientación al bien es lo que contribuye a la felicidad del hombre.

Los valores, desde una perspectiva antropológica, representan las normas, los principios y significados ideales de comportamiento sobre los que descansa la cultura como un modo de vida integrado.

Y se podría agregar, en una orientación hacia el bien común.

Es así entonces que un líder debe ser capaz de amar al hombre, tener compasión de él, ser capaz de perdonar y de sacrificarse por él.

El líder debe ser honesto, veraz, leal, comprometido, es decir debe estar en la causa no porque le conviene, sí no que porque cree firmemente en ella.

Debe ser amante de la libertad, condición esencial para amar al hombre, de la paz, de la solidaridad.

Debe buscar siempre el perfeccionamiento suyo y el de los demás. Ayudar a crecer al otro a través del saber.

La objetividad, la búsqueda permanente de la verdad, las ansias de investigar y de avanzar siempre son valores que la gente capta y sigue.

Entre las consideraciones cognitivas, el autor señalado plantea que el líder debe saber comunicar, trabajar en equipo, análisis de problemas y toma de decisiones, negociación y manejo de conflictos, delegación y motivación entre otros.

Otros autores nos hablan de líderes orientados a los resultados, a las tareas, a las personas y que deben ser capaces de prever,

determinar y comunicar objetivos y metas y tener un alto nivel de persuasión. Son rasgos claves en este caso, el conocimiento y la autoridad profesional y tener confianza en sí mismo.

Por otra parte, se nos señala que los líderes se comprometen con la supervivencia y prosperidad de la organización, intentando que sus organizaciones sean únicas, trabajando con coherencia y manteniendo conductas previsibles.

La creatividad, la innovación, la capacidad de soñar y de convertir el sueño en realidad y de convencer para que lo sigan, también son rasgos muy apreciados en todo buen líder.

Y la investigación sobre las cualidades del líder o sobre las características de él no se agotan. Será porque son personas y estas van cambiando, como lo hacen las organizaciones en que están y el medio en que éstas se insertan.

En este contexto, en el artículo ¿Por qué querrían seguirlo? de Robert Goffee y Gareth Jones, publicado en Trend Management de marzo - abril de 2001, se plantea que, como consecuencia de una investigación, descubrieron que los líderes inspiradores comparten, además de tener visión, energía, autoridad y un rumbo estratégico, otras cuatro cualidades que estaban un poco más escondidas.

Es así que, hablan de la capacidad que deben tener los líderes para mostrar sus propias debilidades, pero de manera selectiva. Es más fácil creerle a una persona que se ve como uno que a un súper hombre. Sin embargo hay debilidades no mostrables como por ejemplo, el no saber con claridad para donde se quiere ir. También plantean que los líderes confían en su intuición para calibrar las oportunidades y el curso de sus acciones. No todo es fruto de un proceso estrictamente racional. El hombre no es sólo razón. Muchas veces las mejores decisiones se toman por intuición y las peores también. Lo mejor es buscar, como decía Aristóteles, el justo medio. El hombre es corazón y mente. Es intuición y razón. Pero es claro que los extremos son malos.

La tercera cualidad oculta que plantean los autores indicados, tiene que ver con la capacidad que debe tener el líder de identificarse con su gente. Esto es muy fuerte. Cuando uno se identifica con alguien, se está viendo en un espejo que es el otro. Esto obliga a que el líder deba conocer profundamente a las personas que lidera, en caso contrario nunca va lograr la identificación de que se habla. Esto es particularmente importante en las teorías de las contingencias.

Por último, señalan que los líderes saben revelar las cualidades que los diferencian de los demás. Esto tiene que ver con las

características propias de su personalidad o habilidades destacadas. Por ejemplo, poder de síntesis, o bien una extraordinaria capacidad para persuadir, o bien una excelente capacidad para trabajar bajo presión, etc. Estas cualidades marcan la diferencia entre unos y otros y los seguidores pueden elegir.

Si entendemos a los jefes como administradores, que en estricto rigor eso son, y que están investidos de poder y autoridad, podemos ver ciertas diferencias fundamentales entre liderazgo y administración.

Los administradores suelen ser personas que tienden a adoptar actitudes muy impersonales y pasivas hacia las metas, en tanto que los líderes adoptan una actitud personal y activa hacia ellas. El líder está comprometido con la causa.

El proceso de administración es una rueda (planificar, organizar., dirigir, coordinar y controlar). El liderazgo es la fuerza que la hace girar.

John Kotter, expresa que una buena administración, en definitiva es manejar adecuadamente el proceso administrativo, en tanto que el liderazgo establece visiones y entusiasmo a la gente por alcanzar esas visiones.

En general en las organizaciones, sostiene Kotter, hay mucho de administración y poco de liderazgo. Mucho de hacer siempre lo mismo en forma muy cuidadosa y apegada a los procesos, normas y reglas, lo que por cierto es bueno y debe mantenerse, pero esto no es y no puede ser absoluto. En las organizaciones se debe crear espacios para el liderazgo, pues así éstas puede crecer y desarrollarse.

No todos los líderes son administradores y no todos los administradores son líderes. Tanto los unos como los otros son necesarios en las organizaciones.

La gente carismática adopta determinados comportamientos y son los siguientes:

Proyectan una presencia poderosa, de confianza y dinámica. Esta comprende competencias verbales y no verbales. Usan tonos de voz cautivadores y atractivos. Miran a los ojos al hablar. Hablan con claridad.

Expresan con claridad una meta global. Tienen una visión de futuro y tienen las formas para alcanzarlas y la capacidad para comunicarlas a los demás.

Comunican las expectativas de alto desempeño y confianza en la capacidad de los demás para alcanzar esas expectativas. Confían en

la gente y lo demuestran fijándoles metas ambiciosas para ellos, tanto en lo individual como en lo grupal. Y están convencidos que las metas serán alcanzadas.

Son sensibles a las necesidades de los seguidores. Esto pasa por ser capaz de conocer a sus seguidores como personas y los escuchan tanto en sus lenguajes no verbales como verbales.

2.2.3 **TEORÍAS DE LIDERAZGO.**

Lo que buscan estas teorías es explicar lo que constituye un líder eficaz.

Por cierto que estas teorías tienen sus orígenes en diversos estudios y situaciones reales que han sido observadas por estudiosos del tema. Esto demuestra que el estudio del liderazgo no es un tema agotado y como señalara anteriormente está en permanente cambio.

Puedo afirmar que hay tres enfoques principales sobre el liderazgo, pero hay varias otras que son un derivado de éstos.

Un enfoque intenta determinar aquellos rasgos universales de la personalidad que tienen los líderes y no otra gente. Otro enfoque pretende explicar el liderazgo en términos del comportamiento de estas personas. Un tercer enfoque, de la contingencia, habla que el

líder actuará dependiendo de las circunstancias y supuestamente, este enfoque es más completo que los dos primeros.

2.2.3.1 TEORÍA DE LOS RASGOS.

Es así que tenemos que el primer enfoque pertenece a lo que se le llama las Teorías de los Rasgos.

Las teorías de los rasgos apuntan a identificar las características de personalidad, sociales, físicas o intelectuales que diferencian al líder del que no lo es.

Este enfoque es muy discutido, pues se han hecho muchas investigaciones buscando cualidades o características en personas que son reconocidas como líderes y no ha habido mucha coincidencia. Sin embargo, es un enfoque que en lo particular es relevante, pues creo que es un componente importante en el liderazgo en el cómo es el líder. El que es líder, es diferente por tales y cuales cosas que suelen ser fácilmente identificables, y luego, si uno quiere ser líder, debe aprender de los que ya lo son.

2.2.3.2 TEORÍAS DEL COMPORTAMIENTO.

Las teorías conductistas proponen que hay determinados comportamientos, muy específicos que diferencian a los líderes de los demás.

Los investigadores comenzaron a preguntarse qué es lo que había de peculiar en la forma que se comportaban los líderes eficaces.

Estas teorías, a diferencia de las de rasgos, sostienen que las conductas que se desarrollan pueden aprenderse, en tanto que las de personalidad se nacen con ellas y tal vez podrían potenciarse. Esto establece que los líderes nacen, pero las teorías del comportamiento, sostienen que los líderes se hacen. Estas investigaciones dieron origen a algunos estudios bastante conocidos entre los especialistas del tema del liderazgo.

Uno de ellos, llamado Estudios de Ohio State, comenzó a investigar las dimensiones del comportamiento de los líderes fijando alrededor de mil. Posteriormente estas dimensiones terminaron en dos categorías a partir de las conductas que reconocían los subordinados en los líderes, lo que dio origen a dos categorías: estructuras de inicio y consideración.

La estructura de inicio es el grado en que es probable que el líder defina y estructure su papel y la de los subordinados en la búsqueda del logro de las metas.

Esto tiene que ver en cómo el líder asigna las tareas y fija las normas de comportamiento de la gente para el logro de ellas, enfatizando el tiempo y las fechas límites para alcanzar las metas. Dicho de otra manera, si tenemos claro en qué haremos, cómo lo haremos y cuándo lo haremos para alcanzar una meta, y le decimos a la gente claramente que esperamos que haga cada cual, en fechas prefijadas y se cumplen, entonces podremos decir que vamos para ser catalogados como líderes eficaces. Pero nos falta algo.

La categoría de consideración es el grado en que es posible que un líder tenga relaciones de trabajo caracterizadas por confianza mutua, respeto por las ideas y sentimientos de los subordinados.

Esto significa que el líder tenga un profundo respeto por el trabajador y, lo más importante, que lo considere como persona con todo lo que ello implica.

Por lo tanto, si actuamos como nos dicen las categorías de estructura de inicio y consideración, podremos ser catalogados, definitivamente como líderes eficaces.

Hay otro estudio realizado por la Universidad de Michigan con los mismos objetivos del estudio de la Universidad de Ohio, que arrojó dos dimensiones del comportamiento de

liderazgo: el orientado al empleado y el orientado a la producción.

El líder orientado a los empleados es aquel que se le concede gran importancia a las relaciones interpersonales.

En cambio, el líder orientado a la producción es aquel que enfatiza los aspectos técnicos o de la tarea del trabajo.

De acuerdo a la investigación, el orientado a la persona. Al parecer a la gente le gusta más éste estilo y además se obtienen mejores resultados. Parece lógico que así sea, toda vez que los que logran los resultados son las personas y si éstas están contentas o tranquilas, lo natural es que trabajen mejor. Ahora, si tienen un líder que se preocupa realmente de ellos, mucho mejor.

A partir de lo anterior, los profesores R.R. Blake y J.S. Mouton elaboraron una red o malla administrativa, en que en un sistema de ejes, fija el estilo de administración orientado a las personas o de preocupación por la gente en uno de los ejes, pasando por distintos grados para llegar a un estilo orientado a la tarea o de preocupación por la producción en el otro eje. Y en esta malla se puede ubicar el estilo de administración que la gente pueda tener.

En el plano que determinan los ejes, se puede ubicar un estilo en que la realización de un esfuerzo mínimo para lograr que el trabajo concluido sea apropiado para no perder el trabajo. Es decir, no se está orientado ni a las personas ni a la tarea.

Se puede encontrar otro estilo en que la eficacia de las operaciones resulta del arreglo de las condiciones de trabajo en tal forma que los elementos humanos interfieran en un grado mínimo.

En este estilo la orientación es preocuparse sólo por la producción y poco nada por el trabajador. Pero depende mucho del tipo de trabajo, aunque hay gente o jefe, en que a pesar que el factor humano en él sea relevante, ejercen este estilo. Algo así como; trabaje que para eso le pago.

En otro extremo del plano, están aquellos estilos con una atención cuidadosa a las necesidades de la gente para tener relaciones satisfactorias conducentes a un buen clima organizacional y a un ritmo de trabajo cómodo, amigable. Aquí la orientación a la persona es muy marcada y la orientación a la tarea es muy baja. Se le suele llamar la administración del club campestre.

En otro de los extremos del plano, se ubica el estilo de orientación a la gente y a la tarea. Aquí los logros provienen de gente comprometida; la interdependencia mediante una contribución común a los propósitos organizacionales conduce a relaciones de confianza y respeto. Aquí importan tanto la persona con la tarea, sólo que para lograr sacar adelante la tarea hay que hacerlo con gente que se sienta comprometida con la organización. El lograr el compromiso de la gente es uno de los desafíos más serio que tienen los líderes. Este estilo es el mejor de los mundos, pero difícil de alcanzar. Hay gente que los tiene, pero no es un tema fácil.

Los extremos del plano que se han conversado nos indican que muchos estilos se pueden ubicar en lugares intermedios entre unos y otros. De hecho, los autores fijan un estilo justo al centro del plano que es, obviamente, de equilibrio, donde plantean que el desempeño adecuado de la organización es posible mediante el equilibrio de las necesidades de sacar adelante el trabajo, con el mantenimiento de la moral de la gente a un nivel adecuado.

2.2.3.3 TEORÍA DE LAS CONTINGENCIAS.

Estas teorías señalan que ni las de rasgos ni las del comportamiento pueden decir que estilo de líderes son los

más exitosos. En efecto, se puede dirigir y liderar equipos deportivos con una orientación fuerte a la tarea y con un trato a la gente no adecuado. Piense en un entrenador de fútbol. Hacen funcionar el equipo a gritos con la gente, retos y a veces con conductas que rayan en lo grosero. Sin embargo el objetivo lo logran. Son líderes eficaces. Sin embargo ese mismo estilo no lo podrá usar por ejemplo, en una reunión o dirigiendo colegas.

Las teorías de contingencias señalan que no hay un estilo único y superior para la efectividad del liderazgo y que en definitiva dependerá de las circunstancias para aplicar uno u otro.

Fred Fiedler, reconocido investigador del liderazgo dentro de las teorías de las contingencias señala que los líderes dominantes, directivos, y controladores, tienden a ser más eficientes en situaciones que les son muy favorables o que les son muy desfavorables. En cambio, los líderes no directivos, tolerantes y comprensivos, suelen obtener resultados óptimos en situaciones con un grado intermedio de dificultad.

Para variar, respecto a la interrogante planteada, la teoría del liderazgo presenta una situación indefinida. Algunos

dicen que los estilos de liderazgo que tiene la gente no se pueden cambiar. Si la persona es orientada a la tarea, no la va a cambiar, pues ya es una situación aprendida, y tal vez, por la teoría de los rasgos, parte de su personalidad sostiene dicho estilo.

En cambio, otros investigadores plantean que el líder debe tener la suficiente capacidad para adaptarse a las situaciones y actuar en consecuencia. Es decir, el líder debe ser muy flexible para actuar dependiendo de las circunstancias.

Los autores Paul Hersey y Ken Blanchard dicen que el líder debe actuar conforme a la madurez de sus seguidores. La madurez, en este caso no tiene nada que ver con la edad, si no que se refiere a la capacidad que tiene una persona para hacer o no hacer algo. Tiene que ver con la responsabilidad de la gente.

Aquí también se usa el esquema de orientación a la tarea y a la producción en términos de estilos de liderazgo.

Se le agrega a lo anterior los grados de madurez de las personas que, por así decirlo, van a ser lideradas, teniendo en consecuencia las siguientes relaciones:

- Personas M1: Son aquellas que no están dispuestas y no son capaces de asumir responsabilidades. Estas personas se lideran con un estilo de **imposición**. es decir, muy orientado a la tarea.

- Personas M2: Son aquellas personas que no pueden, pero quieren asumir las responsabilidades. Estas personas se lideran con un estilo de **convencimiento**, es decir, de alta orientación a la tarea y a la persona o al relacionamiento.

- Personas M3: Son aquellas personas que pueden, pero no quieren asumir responsabilidades. Estas personas se lideran con un estilo de **participación**. es decir, con un estilo orientado a las personas o a las relaciones.

- Personas M4: Son aquellas personas que pueden y quieren asumir responsabilidades. Estas personas se lideran con estilos de baja relación u orientación a la persona y baja orientación a la tarea. Es decir, a estas personas se les puede **delegar**.

El liderazgo situacional de estos autores dentro de la teoría de las contingencias, es muy aceptado por la facilidad de su aplicación y el marco teórico que lo sostiene.

2.2.4 EL LÍDER Y EL CAMBIO.

Lo que genera el futuro, o el ir permanentemente hacia el futuro, son los cambios. Frente al cambio la gente y las organizaciones tienen cuatro alternativas:

1. Adaptarse al cambio
2. Ser agente de cambio
3. No hacer nada frente al cambio
4. Resistirse al cambio

Lo que generalmente ocurre es que la gente o las organizaciones se adaptan a los cambios. La mayoría en el mundo son seguidores de los cambios. Claro, nos gustaría decir que somos los agentes del cambio; que nosotros los construimos. Es más provocativo, pero no es así.

También ocurre que la gente o las organizaciones no hagan nada frente al cambio. Se mantienen tal como está. A ver qué va a pasar. Otros más conservadores, incluso se revelan frente al cambio. Lo resisten. Estas dos últimas alternativas son terriblemente peligrosas, tanto para las empresas como para las organizaciones. En la dinámica actual de la vida esto equivale a desaparecer. A morir.

En general, a la gente no le gusta el cambio. Les da miedo lo desconocido. De ahí su resistencia. Pero esto se puede corregir de

muchas maneras. Unas de ellas es siguiendo a un líder o teniendo un líder que ejecute el cambio.

Dicho de otro modo, hay una relación directa entre el cambio y el liderazgo.

El líder está para producir el cambio, que es en definitiva lo que hace cuando va tras un objetivo nuevo e influye en la gente para alcanzarlo. Está realizando el cambio.

Desde esta perspectiva del cambio y liderazgo, Juan Luis Urcola, en su libro *Dirigir Personas en Tiempos de Cambio*, nos muestra cuáles son las funciones de un líder:

- Percibir el cambio. Esto es ser capaz de mirar el futuro. Las tendencias.
- Crear una nueva visión en torno a él, de modo que la gente sepa dónde ir.
 - Establecer prioridades para dirigirse a la visión.
- Movilizar a los seguidores. Entusiasmarlos, motivarlos, ayudarlos.
- Resolver y manejar las tensiones y los conflictos que se produzcan en la organización.
- No temerle a los conflictos. Estos son malos sólo cuando no se manejan.

- Fortalecer la cohesión de los equipos. Todos unidos. Identificados con la causa. Con la visión. Recordemos que la visión es un estado deseado.
- Conseguir los objetivos que se han propuestos.

Cuando hablamos de percibir el cambio estamos hablando que una de las funciones del líder es darse cuenta de lo que viene. Para darse cuenta debe ser capaz de leer donde otros no pueden hacerlo. Por ejemplo, darse cuenta de los cambios que se van a producir en la educación y en la forma de cómo se enfrentaría con la evolución de Internet.

Tener la capacidad de percibir el cambio significa ver al mundo sin paradigmas paralizantes.

Ahora, sabemos que el mundo se mueve por visiones. Estos son sueños. Son estados alcanzables. Un líder debe ser capaz de entusiasmar a la gente detrás de una visión. Para que esto se logre, la visión a las personas les debe parecer algo que, no obstante las dificultades que existan o pudieran existir, se puede lograr. No deben ser imposibles y deben ser concretas.

El tener una visión significa que hay que hacer cosas para alcanzarla. Esto presupone plantearse una serie de objetivos que sean conducentes al efecto. Recordemos que los objetivos deben

ser alcanzables, medibles, cuantificables y temporales. Y para alcanzar esos objetivos hay que hacer planes. Es necesario definir un conjunto de acciones ordenadas, secuenciales y que estén en un todo muy coherente.

Y hay que motivar a la gente. Para que la gente se motive tiene que plantearles desafíos que impliquen un logro tanto para ellos como para el equipo. Recordemos que la motivación es un desequilibrio entre lo que se quiere alcanzar, los medios y lo que hago para alcanzarlos. En este mismo sentido debemos desarrollar todas nuestras habilidades de persuasión, nuestras capacidades vendedoras de ideas. En otras palabras, debemos desarrollar todas nuestras habilidades comunicacionales.

Evidentemente, cuando estamos trabajando en una organización, surgen diferencias entre los miembros de ellas y se generan conflictos. Las causas pueden ser por cuestiones de personalidad o por cuestiones de recursos escasos que todos queremos usar.

La gente en general suele temerle a los conflictos. La invitación es que no les tengamos miedo y que los veamos por el lado positivo.

Un conflicto hace que la gente se involucre, tanto racionalmente, como emocionalmente, es decir se involucran en toda su dimensión de personas. Toman estados de alerta y la mente comienza a trabajar a gran velocidad para resolver el conflicto a

su favor. Sin embargo aquí surge el líder para canalizar todos esos compromisos racionales y emocionales hacia la búsqueda de un objetivo común o intereses compartidos, de modo que las personas vacíen toda la fuerza que tienen para dar solución al conflicto. Cuando las personas están en este tipo de situación de tensión es cuando les surge la creatividad. Es en este momento cuando se deben usar todas las habilidades negociadoras bajo un criterio de ganar - ganar, si bien es cierto lo más probable es que no sea lo más relevante lo que se encuentra en disputa, sea una parte importante de él. Lo que se debe evitar es que unos ganen y otros pierdan. Y también se debe evitar que el conflicto quede sin resolver.

Por otra parte, el trabajar cohesionado nos lleva inmediatamente a pensar en equipos de trabajo. Por definición un líder no trabaja sólo. Un líder está en función de un equipo o de un grupo de personas.

Trabajar en equipo no es sencillo ni fácil. Las diferencias personales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes, fluyen en forma permanente en cada persona, de manera tal que en el equipo cada cual termina trabajando para sí, perdiéndose el propósito de la tarea. Los líderes deben tener esa habilidad para

cohesionar, juntar y unir a las personas hacia una visión y hacia un objetivo de equipo.

2.2.5 LOS ELEMENTOS QUE DEBE TENER UN LÍDER.

Poder y la autoridad, El poder es la capacidad de influir sobre las demás personas.

Es decir, el líder tiene poder. Si hacemos una revisión de la definición de líder, nos encontramos que se establece como la capacidad de influir en otras personas, o de ser seguido por los demás integrantes de la organización.

El poder tiene sus orígenes en diversas fuentes que de una u otra manera utiliza el líder en su gestión.

Así por ejemplo tenemos el poder coercitivo; que se basa en el temor que genera la persona que lo tiene.

La gente reacciona ante poder por el miedo a los resultados negativos que pudieran generarse si no se cumple con lo que se espera.

Otro tipo de poder es el de recompensa; que se manifiesta en la capacidad que tiene el líder para recompensar a sus colaboradores por un logro determinado.

Las personas cumplen los deseos o las directrices de otra persona porque les produce un beneficio positivo, según lo señalado el profesor S. Robbins, agregando que eso implica que hay alguien que puede distribuir recompensas que los otros conciben como valiosas, es decir tendrá poder sobre ellos.

Tenemos por otro lado el poder legítimo; este poder proviene de la posición que ocupa quien lo ejerce en la organización.

Un jefe tiene poder legítimo, un líder también puede tenerlo. Hay que recordar que no todos los jefes son líderes. Por tanto el poder legítimo va asociado necesariamente a la jerarquía o estatus que ocupa la persona, que lo detenta, en la estructura de la organización.

Un poder, bastante especial es el poder del expertizaje; este poder emana de las competencias de la persona que lo posee. Es decir, del conocimiento que tiene, de sus habilidades y sus destrezas.

Este es un poder cada vez más utilizado y respetado por los seguidores. Se sustenta en el respeto que emana de la persona misma, de lo que es, de lo que sabe. Este poder suele encontrarse, sin lugar a dudas, en todos los líderes.

Por último hay otro poder que suele encontrarse en los líderes y es el poder de referencia; este poder se manifiesta en lo que desea ser la persona que lo detenta.

Generalmente el líder es admirado por sus seguidores. Ejerce una suerte de atracción sobre ellos, por lo tanto lo que el líder pide se le concede, pues no se le quiere desagradar dado que se le tiene admiración y confianza en lo que hace y gestiona.

Otro elemento que tiene el líder es la autoridad; que es el poder que se da a una persona que le permite tomar las decisiones útiles y apropiadas para el logro de los objetivos establecidos por la organización, así como de exigir la realización de las acciones necesarias para dar cumplimiento a tales decisiones.

Los conceptos de autoridad y poder están muy ligados, y lo ideal es que un líder posea los dos.

El tener poder no significa tener autoridad. Incluso es más. Podemos tener todo el poder necesario para desarrollar determinadas acciones al interior de una organización y sin embargo no estamos autorizados para hacerlo. La autoridad así entendida viene dada por la organización. Dicho de otro modo, supongamos que tenemos el poder en términos que somos capaces de influir en las personas, pero si no se tienen las atribuciones para hacerlo de nada sirve.

Otro aspecto importante es que podemos tener la autoridad para hacer algo que involucre a nuestros colaboradores y el poder para lograrlo, y las personas harán lo que esperamos de ellas. Distinto es

que las personas lo hagan porque existe un compromiso en cada una de ellas.

No es lo mismo que la gente haga las cosas porque debe hacerlo, a que lo haga porque está comprometido para hacerlo.

Un buen líder busca que la gente haga las cosas por compromiso, no por obligación.

Por lo anterior es que existe la preocupación en muchas organizaciones y entre los investigadores del tema de formar líderes. En una organización son necesarios los administradores y los líderes. Estos últimos hacen que la gente los siga. Se comprometan. Como líderes deben preocuparse de comprometer a la gente. Es uno de los desafíos principales del liderazgo.

La autoridad es necesaria, pero no suficiente para el éxito de las personas y de las organizaciones.

Sin embargo, muchas veces en nuestro afán por querer ser algo, nos equivocamos. Está bien. Es parte de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Principales errores que cometemos cuando queremos ser líderes.

1. Intentar creer que uno le gusta a todo el mundo. Esto no es posible. Por darle el gusto a todos podemos tomar decisiones del agrado de

todos, pero que en definitiva son perjudiciales para todos.

2. No tener conflicto con las personas. Esto es intentar estar bien con toda la gente, lo que por cierto no es posible. Un buen líder maneja el conflicto, y si éste es necesario para avanzar no importa que surja. Lo importante es que sea manejado adecuadamente. Habrá muchas discrepancias y; a veces pasa que no todo lo que uno quiere o deba hacer es del agrado de todos.
3. Así mismo, no hay que pretender que en un grupo no exista oposición, incluso enemigos. Recordemos que los grupos que lideramos en las organizaciones son grupos ya formados, como por ejemplo las personas integrantes de una unidad, sección y/o departamento.
4. Si nos preocupamos sólo de cuidar permanente nuestra imagen dejaremos de hacer las cosas importantes. Un buen líder no tiene por qué cuidar su imagen. Simplemente la tiene. Ésta se cuidará sola en la medida que seamos consecuentes, coherentes, íntegros, etc.
5. Si el objetivo es llegar lo más alto posible y quedarse en las alturas y trabajar por estar sólo allí, va a tener problemas. La gente lo verá como un egotista y como un aprovechador que utilizó el equipo para ascender. Un buen consejo es que todos lleguen a la cumbre y luchan por permanecer en ella, es decir mantener un trabajo en

equipo.

6. Hacer las cosas por medio de las personas. Esto es utilizar a la gente con fines propios. Hay que lograr las cosas con las personas.
7. No ser prudente, mesurado ni paciente, significa que le va a ir pésimo como líder.
8. No aparente. Sólo sea como es. La falta de autenticidad es complicada para un líder.
9. No prestar suficiente atención a lo que pasa en el medio. Debemos estar siempre atentos a lo que pasa en nuestro entorno.
10. Los estilos de liderazgo no deben estar sesgado. Ortega y Gasset hablaba del hombre y sus circunstancias y ésta, es una cuestión esencial para el liderazgo del siglo XXI.
11. Si no se reconoce que se trabaja con gente que tiene sentimientos, va a tener muchas dificultades. Una de las características del líder es conocer a las personas que trabajan con él en toda su dimensión.
12. El no educar y no comunicar valores que valgan la pena. Los líderes son responsables de educar a sus colaboradores y son responsables de la transmisión valórica a sus seguidores en todo momento.

Por cierto que nadie es perfecto, ya se expresaba anteriormente, que el líder debe equivocarse e incluso mostrar sus debilidades, de

acuerdo con las que les sean naturales a su propia condición humana.

2.2.6 REFLEXIONES SOBRE EL LIDERAZGO Y LA EDUCACIÓN.

Existe un consenso mundial entre los especialistas del tema del liderazgo en el sentido que existe una relación directa entre este tema y la educación.

La educación es en esencia preparar a las personas y formarlas para lo que viene, es decir para el futuro. El miedo a lo que viene, a los cambios, disminuye en forma ostensible cuando la gente sabe lo que viene. Y ese saber cognitivo se consigue con educación.

El líder es un educador. El líder cumple y debe cumplir un rol formativo para sus seguidores. La educación es consustancial al hombre. El desarrollo evolutivo de éste tiene su causa en la educación.

La educación es más que un proceso de enseñanza aprendizaje. Educación en su raíz latina "educare", "educere", significan fenómenos humanos tales como obtener lo mejor de alguien, así nos señala el Doctor Alfonso Silíceo en su obra Líderes para el siglo XXI, agregando que educación, también significa desarrollar la sabiduría interna y hacer crecer a otros.

Por cierto que los principales responsables de llevar adelante las acciones señaladas somos los educadores, pero no sólo nosotros, también educan los líderes entre otras personas, padres, familiares, comunidad, etc.

La educación como definición nos dice al profesor Silíceo, es el proceso humano - social a través del cual se incorporan al ser humano los valores y conocimientos de una sociedad dada. También se puede definir como el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad.

La educación, en consecuencia, es formativa y debe preparar al hombre para su futuro abriéndole la mente a nuevas ideas y formas de hacer las cosas.

La educación debe abarcar a todos y cada uno de los procesos donde a las personas se le transmite información, se le enseña, se le desarrollan habilidades y destrezas, en definitiva se les potencia. La educación trasciende las aulas. La educación es responsabilidad de todos los que trabajan con personas. La educación también es responsabilidad de los líderes de una organización.

Estamos pasando de una era de la tecnología de la información a una sociedad del conocimiento en el cual se hace absolutamente necesario aprender a asimilar, sintetizar e integrar la cantidad de

información existente en mundos únicos y completos de conocimientos comprensibles y útiles.

Nuestra época, como señala Peter Drucker, es de profundas transformaciones. Violentas transformaciones para entenderlas si no estamos con la mente preparada. Ya no hay una historia de Occidente y otra de Oriente, ahora hay una sola historia universal. Lo que se sabe en China repercute en otros lugares del globo. Lo que se descubre en Europa repercute en oriente, ya que vivimos en un mundo globalizado.

En esta sociedad que estamos viviendo, el saber es el recurso básico para los individuos.

Blenda Wilson, de la Universidad Estatal de California, plantea la necesidad de tener asociaciones de líderes de todos los sectores y de todos los niveles de la sociedad, en especial en los niveles básicos de nuestras comunidades, para dedicarse de lleno a trabajar en la educación. Tendrán que comprometerse en una acción sinérgica y ampliamente apreciada para que el trabajo se haga con efectividad.

Los cambios son tan vertiginosos, que es necesario que se junte mucha gente que sea líder a trabajar en conjunto en la educación, desde los niveles básicos hasta los niveles más altos.

Todo el mundo debe aprender. Y todo el mundo debe enseñar.
Casi es una cuestión de supervivencia humana.

Una de las funciones de las organizaciones es hacer trabajar el saber: en herramientas, productos y procedimientos, en la concepción del trabajo, en el mismo saber, según nos expresa Peter Drucker.

El saber cambia extremadamente rápido y lo que hoy es verdad mañana puede ya no serlo.

Por cierto que este enseñar, debe estar necesariamente, fundado en los valores más preciados de la humanidad.

Además de educar en esta sociedad del conocimiento, es necesario educar, en un intento de re - humanizar a la sociedad.

2.2.7 LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI Y EL LIDERAZGO.

Todas las personas que poseen posiciones de líderes, educadores, profesores o que tienen la oportunidad de trabajar con personas, tienen algo en común. El amor por las personas y para las personas.

Es parte de la misión de los líderes ayudar a que otros tengan también el conocimiento y las herramientas necesarias para que

puedan tener una mejor calidad de vida.

Nuestra sociedad hoy en día esta interconectada. Estamos viviendo en una sociedad de cambios permanentes. Cambia la economía, el medio ambiente, la educación, la forma de relacionarnos, en fin casi todo.

Pero esta sociedad del siglo XXI también tiene, mucho de malo. Hay un tremendo afán por competir, por tener más, por consumir, por no ser. Estamos viviendo crisis sociales, familiares, económicas, desempleo, analfabetismo, guerras y con gente muriéndose de hambre, los índices de pobreza son elevados en muchas comunidades.

Este desolador paisaje no debe, por ningún motivo, entristecernos ni desalentarnos. Al contrario, debe ser el elemento gatillante permanente, para que en nuestra condición de líderes y de educadores hagamos algo, con mucha esperanza y optimismo. Sin desfallecer. Cada uno en su área de competencia entregando lo suyo a los demás.

Pero un líder y un educador, por sobre todas las cosas debe ser optimista, entusiasta y tener mucha fe.

Cuando los líderes comienzan a desarrollar los mecanismos para hacer crecer a la gente en sus organizaciones de manera que

tengan más valor y trabajan con la gente en busca de una visión que sea compartida por todos, con valores comunes que permitan recuperar la humanidad para las sociedades y tener así una cultura sana, más allá de las fronteras de sus empresas y organizaciones, es que le están dando un sentido de trascendencia a su gestión.

El problema común de los grandes líderes ha sido, es y será el problema de la educación y más aún ahora en que estamos transitando por una sociedad del conocimiento.

Si uno no tiene una fuerza de trabajo bien educada, simplemente no puede tener éxito a nivel local, mucho menos nacional o mundial.

Los líderes tienen la responsabilidad de ampliar su gama de capacidades y obligaciones para ayudar a crear una sociedad sana y próspera.

El mundo actual es un mundo globalizado lo que hace que tenga muchas ventajas para las sociedades y las personas, pero también trae un mundo de complejidades y dificultades.

En efecto la globalización nos permite entre otras cosas, acceder a productos y servicios que antes estaban muy lejos de nuestro alcance. Para los que si tiene la posibilidad de acceder a ello, esto les contribuye grandemente a mejorar la calidad de vida.

Sin embargo, también recibimos influencias de estilos de vida y

culturas muy diferentes a los nuestros, que muchas veces tendemos a imitar sin entender cabalmente el significado de tales estilos, de sus mensajes subliminales y el significado de sus símbolos.

El líder y educador, debe ayudar a que las cosas sean contextualizadas en su real dimensión, evitando así conductas por imitación, contrarias a los valores y cultura que sustentamos. Es decir, la responsabilidad social del líder y del educador adquiere una responsabilidad superior

No podemos perder de vista que los líderes y educadores dejan legados de significación entre las personas.

En el siglo actual, con el conocimiento acumulado, la velocidad de los cambios será por lo menos el doble más rápida de lo que fue en el siglo pasado.

Los nuevos puestos de trabajos exigirán a las personas una preparación muy especializada por lo tanto el rol de la educación será fundamental, y por cierto que lo será también el rol de los líderes. No todos tendrán la oportunidad de llegar a esa educación en búsqueda del nuevo conocimiento para aprender a hacer las cosas tal como el mundo exigirá y esto hará que la escuela no será el único lugar donde la gente podrá aprender. Lo podrá hacer en sus empresas, en la televisión, con Internet u otros medios con

tecnología en extremo avanzada. Sin embargo, lo que estará siempre y será necesario, la presencia del líder quien guiará, aconsejará, ayudará.

No se puede pretender que con el avance tecnológico el hombre sea capaz de aprender solo o que evolucione sin la ayuda de otros. El ser humano es un ser imperfecto e inacabado. Pretender lo contrario, es soberbia. Y ahí estará el líder para ayudar.

En la sociedad del conocimiento, cierto es que la escuela convencional será la base donde la persona se preparará. Esta escuela deberá ser abierta, moderna, al tanto de los últimos avances tecnológicos insertos e interactuantes con los otros estamentos de la sociedad, es decir, las organizaciones.

2.2.8 EL LÍDER DEL FUTURO.

Los líderes del futuro deberán mantener las cualidades y las características señaladas anteriormente. Son cosas que no se deben cambiar. Más bien debemos pensar en una evolución.

Al respecto hay muchos autores que nos dicen cómo será este futuro líder.

Es así que el Profesor Edgar H. Schein nos dice que el líder del futuro deberá tener:

Niveles extraordinarios de percepciones e intelección de las

realidades del mundo y de sí mismos. Esto es estar mirando el mundo y su propio mundo con el fin de irse dando cuenta de lo que está pasando y para donde se está moviendo el mundo.

Niveles extraordinarios de motivación que les permitan sufrir el inevitable esfuerzo del aprendizaje y del cambio, especialmente en un mundo con fronteras más difusas, en el que las lealtades resultan más difíciles de definir. Los cambios están y se vienen encima. Hay que estar en permanente aprendizaje y tal vez no casarse con nada en particular salvo con los principios y valores más apetecidos por la humanidad.

La fuerza emocional para manejar su propia inquietud y la de los otros cuando el aprendizaje y el cambio se conviertan cada vez más en un modo de vida.

Nuevas destrezas para analizar las suposiciones culturales, determinar cuáles son las suposiciones útiles y las disfuncionales, y desarrollar procesos que amplíen la cultura basándose en los puntos fuertes y en los elementos útiles.

La voluntad y posibilidad de implicar a otros y provocar su participación porque las tareas serán demasiado complejas y la información estará ampliamente distribuida para que los líderes puedan resolver los problemas por sí mismo. En otras palabras, deberán acrecentar sus capacidades para trabajar en equipos.

La voluntad y la posibilidad de compartir el poder y el mando de acuerdo con los conocimientos y destrezas de la gente, es decir, para permitir y alentar que el liderazgo florezca en toda la organización.

Los líderes de hoy y del mañana tienen grandes desafíos por delante y es necesario asumírselos. Es un deber moral para con las personas que los siguen.

Lo que queda es que cada uno acepte su propia invitación para potenciarse y crecer cada vez mejor dando siempre lo mejor de cada uno a los demás. Sólo así se logra un mayor liderazgo con la familia, con la escuela, con el propio trabajo, con la comunidad, el país y la civilización.

Como lo señalan los líderes del mundo:

Vivir mediante una visión poderosa es la clave para estimular la efectividad de nuestro liderazgo.

Tener visión sin acción no sirve. Es sólo un sueño. La visión debe traducirse en acción y la fuerza para lograr la visión la encontramos en la integridad, la honestidad, la confianza, el espíritu de poder hacerlo, la responsabilidad personal, el respeto por todos y la apertura al cambio.

2.2.9 SISTEMA DE CERTIFICACIÓN.

a. Certificación de la calidad de la Gestión Escolar

Según lo establecido por la Fundación Chile, organismo certificador, se debe entender la certificación de la calidad de la Gestión Escolar como un proceso de evaluación y juicio externo de las operaciones y logros de la gestión, basado en estándares explicitados en el marco de un modelo procesal de calidad. Los criterios y procedimientos son públicos y revisados periódicamente.

“El encuadre de la evaluación en estándares y un modelo permiten diferenciar la certificación de la acreditación. Esta última se caracteriza por ser un proceso mediante el cual un programa o institución educativa brinda información acerca de su gestión a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información, para poder hacer una declaración pública respecto del valor o la calidad del programa o de la institución”
KHAWAS, E.I. 1998.

La acreditación, en consecuencia, no necesariamente supone un modelo de calidad; antes bien, puede suponer tantos modelos como instituciones; su interés es constatar que aquello que la institución informa es efectivamente lo que se evidencia ante los ojos de un observador externo.

b. Los fundamentos de la certificación

En el mundo empresarial, la preocupación por la calidad es de larga data. Sus orígenes se remontan a 1950 y se relacionan con Japón y el concepto de control de calidad total, asociado a otro término; justo a tiempo (*Just in Time*) es clave para el desarrollo del modelo de calidad total puesto que éste, luego de participar en el desarrollo de un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias, formula lo que hoy se conoce como el “ciclo de Deming” (planear, hacer, controlar/revisar/analizar y rediseñar/actuar/funcionar) o “ciclo de mejoramiento continuo”. Complementan la preocupación por la calidad otros conceptos tales como reingeniería y “*benchmarking*”, el primero entendido en lo fundamental como revisión total de los procesos de la empresa y el segundo, como análisis de los procesos y productos de la competencia para mejorar los propios.

En las décadas de los setenta y ochenta, la gestión para la calidad tomó posición en las empresas norteamericanas y japonesas, surgiendo asociaciones para la promoción de la calidad, como el National Advisory Council for Quality (NACQ) en 1982, y el National Productivity Advisory Committee (NPAC) en 1983. En 1987 se instituyó el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige. A fines de los ochenta la Gestión de Calidad Total comienza a extenderse en Europa, promovida por la European Foundation for Quality Management (EFQM).

La definición de modelos, estándares y premios a la calidad constituyen las estrategias más difundidas para fomentar la calidad. Las denominadas normas ISO 9004 que se basan en un modelo que privilegia el criterio de satisfacción de las necesidades de los usuarios o destinatarios y la satisfacción de las motivaciones de los miembros de la institución. Valoriza más fuertemente la responsabilidad de la gestión, la motivación de los actores, la interacción con los clientes, las percepciones en juego y los recursos implicados.

El modelo europeo para la gestión de la calidad (EFQM) sirve de soporte para otorgar el premio europeo a la calidad total. Dicho modelo pondera un conjunto de variables estructuradas en dos niveles (personas y procesos por un lado y resultados por otro) asignando un 50% de ponderación a cada bloque de variables. En cada caso se incluyen indicadores precisos.

Algo similar ocurre con el Premio Deming a la Calidad, establecido en Japón por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros: el premio valora el compromiso e implicación de los miembros de la organización en la calidad de los procesos y resultados. Asimismo, el Premio Malcolm Baldrige a la calidad comparte con el anterior la valoración conferida a los niveles de implicación y compromiso, pero enfatiza las siguientes variables: satisfacción, liderazgo y calidad del

recurso humano, ponderándolas más que el control estadístico de la calidad, rasgo propio del Premio Deming.

Algunas de estas propuestas se han transferido al sector educacional. En EE.UU. se creó el Premio Baldrige para organizaciones de educación y salud; en España se adecuó el modelo EFQM y se aplica desde 1998 en el sistema escolar. En el Reino Unido, existe desde 1995 el estándar Investors in People que busca mejorar el desempeño organizacional y asegurar una ventaja competitiva de empresas y organizaciones. Este estándar determina los niveles de buen desempeño de la capacitación y el desarrollo de las personas para lograr metas organizacionales y certifica a las organizaciones que lo alcanzan.

Experiencias en el aseguramiento de la calidad de la gestión en educación

La preocupación por la calidad de los procesos y resultados de la educación tiene expresiones concretas en la educación superior y, más recientemente, en escuelas. En la educación superior se han desarrollado mecanismos y dispositivos de aseguramiento de la calidad, cuyos rasgos comunes son que:

Siempre existe, en la base del proceso, una autoevaluación o autoanálisis de la institución, unidad o programa; siempre hay una evaluación externa provista por pares y expertos que visitan la

institución; ambos ejercicios (interno y externo) se basan en estándares y expectativas explícitos, previamente convenidos; los juicios evaluativos se refieren invariablemente a productos y procesos; la evaluación lleva a la formulación de recomendaciones escritas; hay un informe final que es público; la evaluación es avalada por una agencia de carácter habitualmente autónomo; existe un cuerpo coordinador nacional.

Con todo, también se encuentran diferencias. En el caso de la OECD, una revisión de los mecanismos empleados en 15 países muestra que las diferencias residen en:

“Los propósitos asignados a los sistemas de evaluación: se identificaron diez objetivos, aunque en la mayoría de los casos se destacan tan sólo tres o cuatro de ellos. Los objetivos identificados fueron los siguientes”. BRENNAN, 1998

Garantizar la información acerca del uso de los fondos públicos.

Mejorar la calidad de la educación superior.

Estimular la competencia intra e inter instituciones.

Verificar la calidad de las instituciones nuevas en muchos casos de carácter privado.

Definir un estatus institucional.

Apoyar la transferencia de autoridad entre el Estado y las instituciones.

Informar a estudiantes y empresarios.

Informar respecto de las decisiones de inversión de recursos.

Efectuar comparaciones internacionales.

Facilitar la movilidad estudiantil.

El nivel de la evaluación practicada: puede referirse a instituciones (como en Francia y en Argentina), unidades dentro de una institución (facultades, escuelas o departamentos, según ocurre a veces con los procesos de acreditación en los EE.UU) o programas como inicialmente se hizo en Suecia y Bulgaria, sean de pre y/o postgrado.

La naturaleza y alcance del organismo nacional para el control de calidad: las opciones pueden ser un organismo directamente gubernamental o público pero autónomo o uno formado por las propias universidades. Asimismo, debe decidirse cuál es su alcance, es decir, determinar si cubre a todas las instituciones y programas o sólo a algunos de ellos.

Los resultados que se espera obtener; en general, los fines pueden ser internos o externos. En el primer caso, la evaluación es una estrategia de aprendizaje institucional y de mejoramiento de calidad.

En el segundo, se busca dar información y garantías al público, clasificar reputaciones, acreditar instituciones o programas, asignar fondos públicos reorientar políticas y acciones del Estado.

El control de calidad de la enseñanza eleva el nivel de ella y de los aprendizajes.

Los procesos evaluativos dan lugar a procesos internos de cambio y a un mayor énfasis en clarificar la misión institucional y en el planeamiento de largo plazo.

Los procesos de evaluación generan una necesidad adicional de trabajo administrativo en las instituciones y programas.

El impacto interno depende, en gran medida, de la propia capacidad de la institución o programa para aprender, corregir y mejorar.

El impacto puede ser significativo, además, para guiar decisiones externas y, en el caso de la acreditación, para la información a los usuarios y la distribución de reputaciones dentro del sistema.

La evaluación y la acreditación facilitan la movilidad internacional de los profesionales y técnicos y, por lo mismo, empiezan a ser incluidos en los tratados multilaterales.

En el nivel escolar, la evaluación de la calidad es frecuente en algunos estados de EE.UU., Canadá, Inglaterra, Escocia y España.

A modo de ejemplo, en la provincia de British Columbia (Canadá), el propósito de la evaluación es asegurar la revisión y mejora continua e informar a la comunidad de los avances y logros en el cumplimiento de metas propias, desarrollo del currículo nacional, por ejemplo, progreso de los alumnos en Lenguaje y Matemática, satisfacción de expectativas de la autoridad educacional, de los alumnos y sus familias, atención de las necesidades educativas de los alumnos y efectividad de la gestión institucional.

El proceso evaluativo tiene una periodicidad de seis años y se inicia con una revisión interna apoyada en materiales e instrumentos que facilitan el análisis de la gestión. La escuela debe preparar un informe que incluya:

Un plan de desarrollo escolar, las prioridades de la escuela a dos o tres años, objetivos y metas de la escuela, en especial, respecto del desempeño de los estudiantes; un plan de trabajo que muestre cómo se lograrán dichos objetivos y metas; el análisis de fortalezas y áreas que necesitan ser mejoradas; los formatos de acreditación respondidos: metas, currículo, equidad y acceso; principios de aprendizaje, participación activa del alumno, variedad de métodos, espacios y oportunidades de aprendizaje individual y cooperativo; características de escuela efectiva, evaluación e información efectiva de los alumnos; participación de la familia y la comunidad

representativa en el planeamiento e información sistemática acerca de los avances en el mejoramiento; monitoreo del grado de satisfacción de los estudiantes, los padres y la comunidad; ambiente de aprendizaje seguro para todos los alumnos; capacidad del equipo de trabajo para evaluar y mejorar individual y colectivamente sus prácticas; oportunidades para que el equipo, los alumnos y los padres puedan ejercer liderazgo; evidencias o información cuantitativa acerca del rendimiento de los alumnos, basadas en fuentes propias del establecimiento, por ejemplo, registros sobre proyectos propios, informes de orientación estudiantil, como en fuentes oficiales actas y resultados en pruebas nacionales.

A partir del segundo año del ciclo de acreditación y anualmente, cada escuela debe preparar un informe público que dé cuenta de los avances en el logro de las metas del plan de desarrollo y de los gastos realizados. El reporte debe incluir, además, información acerca del desempeño anual de los estudiantes. Sobre la base de esta evaluación anual, la escuela puede realizar los ajustes necesarios al plan de desarrollo.

El segundo componente es la revisión externa que acredita que la escuela cumple con los criterios o requerimientos de la revisión interna. El equipo externo es designado por el Ministerio de Educación a través de la Agencia de Calidad, quién visita la escuela

una vez que se ha verificado que ésta ha completado la revisión interna. El informe de la evaluación externa debe confirmar, entre otros aspectos, si la escuela ha ejecutado un plan de desarrollo escolar que especifica los objetivos y metas para la escuela y los estudiantes; ha logrado o muestra un avance aceptable en la satisfacción de las expectativas del Ministerio de Educación y de la comunidad escolar, en relación con las metas, el currículo, la equidad y acceso, los principios de aprendizaje y las características de escuela efectiva; reúne las condiciones para conducir el proceso de revisión interna; ha demostrado, a juicio del equipo externo, el compromiso y la capacidad para implementar el plan de desarrollo.

Basado en la evaluación de la escuela, el equipo externo puede incluir observaciones y recomendaciones que favorezcan la implementación del plan de desarrollo, las que son consideradas por la escuela y la autoridad ministerial de la jurisdicción en que ella se encuentra. Si el equipo externo estima que la escuela no cumple con los criterios necesarios para la acreditación, el informe debe incluir los fundamentos de dicho juicio y las recomendaciones que debe emprender la escuela para satisfacer esos criterios.

El proceso de acreditación continúa con la recepción del informe del equipo externo, por parte de la autoridad ministerial de la jurisdicción. Cuando se cumplen las condiciones, ésta debe informar a las

autoridades de la escuela, las cuales, a su vez, dirigen una carta al Ministro de Educación para ser designada como escuela acreditada.

c. La situación en Chile.

En Chile, la preocupación por la calidad de los procesos y resultados educativos en el sistema escolar ha estado presente desde la década de los ochenta, aunque es desde mediados de la década pasada que este interés se manifiesta de manera más sistemática. El Ministerio de Educación (MINEDUC), sin perjuicio del conjunto de políticas y estrategias destinadas al mejoramiento global de la calidad y equidad de la educación, hace referencia a los sistemas y programas que enfatizan la evaluación de procesos y resultados de calidad.

Al respecto, en 1996 se implementa el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), destinado a medir el desempeño de los establecimientos subvencionados de acuerdo con factores tales como efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo, igualdad de oportunidades e integración de las familias a la gestión.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), creado en 1988, evalúa los logros alcanzados por los estudiantes de 4to y 8vo año de enseñanza básica y de 2do año de enseñanza media, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática,

Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A Partir del año 2013 se incorporaron a esta medición los niveles de 2do y 6to año de educación básica y 3er año de enseñanza media en Inglés, todas estas evaluaciones SIMCE son aplicadas en forma anual.

Ambos sistemas proporcionan información respecto de variables de la calidad de la educación, aunque no están especialmente dirigidos a asegurar la calidad: el SNED es un sistema para asignar incentivos individuales y colectivos a los docentes de establecimientos subvencionados y el criterio de distribución y estructura de los incentivos no han logrado consolidarlo como una estrategia de mejoramiento de la gestión.

El SIMCE, por su parte, provee información valiosa para el planeamiento y evaluación de políticas educativas, pero no resulta adecuado para emprender procesos de cambio de la Gestión Escolar, puesto que mide los aprendizajes de alumnos de distintos grados y cohortes sólo una vez, lo que dificulta su utilización para discriminar la influencia de las variables socioeducativas y de la gestión institucional en los resultados, valor agregado.

Desde 1999, las escuelas que participaron en los Programas P900 y Rural y los liceos integrados al Programa de mejoramiento de la enseñanza media, han realizado procesos de autoevaluación anual

cuyos propósitos son:

Obtener información respecto de los avances de cada establecimiento en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; mantener y profundizar los logros ya alcanzados; identificar nuevas situaciones problemáticas; priorizar áreas de mejoramiento e implementar un plan de acción; mejorar los resultados de los aprendizajes; generar oportunidades de participación de la comunidad y un mayor compromiso y responsabilidad con los resultados.

Sin embargo, tanto los procesos como los instrumentos de autoevaluación tienen todavía una clara orientación hacia las iniciativas ministeriales, es decir, no necesariamente se proponen dar cuenta de la gestión, sino conocer cómo se han implementado las políticas y estrategias en las escuelas y liceos. Contribuye a esta lectura el que estas prácticas de autoevaluación suelen dar paso a nuevas acciones de mejoramiento o al replanteamiento de las que están en marcha, todas contenidas en el programa ministerial que sirve de matriz.

En rigor, los procesos de autoevaluación no han ido acompañados de un proceso para mejorar las capacidades de gestión ni se toman medidas por el mal logro. Los establecimientos que obtienen resultados insuficientes o que no cumplen siquiera con la ejecución y

logro de resultados propuestos por ellos mismos, no asumen la responsabilidad de su ineficacia ni perciben sanciones. Las modalidades de autoevaluación promovidas por el Ministerio de Educación en las escuelas y liceos que apoya, interrogan por explicaciones acerca de los cambios experimentados en el año, pero no avanzan hacia la responsabilidad. Esta carencia puede convertir el esfuerzo en un sistema burocrático que se identifica sólo con el llenado de formularios, sin un sentido claro. Más aún, se puede instalar riesgosamente la idea y práctica de la autoevaluación como un proceso que se agota en sí mismo.

Por otra parte, de la autoevaluación y los ajustes al plan de mejoramiento se debe volver nuevamente a la autoevaluación. Este círculo debe ser fortalecido y complementado con criterios y procedimientos externos e independientes. En las escuelas del Programa P900, los resultados de la autoevaluación fueron considerados parte de los criterios de egreso del mismo, junto con los resultados SIMCE para 4to y 8vo año básico. La combinación de dos fuentes (una interna y otra externa) es positiva aunque, dados los rasgos de ambas, todavía insuficiente. Se requiere de procesos externos que planteen exigencias independientes del programa que apoya a los establecimientos.

El sistema escolar inició un proceso de apertura al aseguramiento de

la calidad de la gestión. La etapa actual de la Reforma, en la perspectiva ministerial, se debe caracterizar por la preocupación por los resultados, estableciendo metas y mecanismos para responsabilizar a los establecimientos por sus propios resultados, generando incentivos a la calidad, por ejemplo, la “asignación de excelencia pedagógica” destinada a profesores que voluntariamente se sometan a procesos de acreditación de sus capacidades profesionales. Hay señales en la dirección correcta, pero los avances no pueden ser considerados todavía satisfactorios.

Los propósitos de la certificación desde la política educacional y la Gestión Escolar no han sido los esperados por el Ministerio de Educación.

Por tanto, la certificación puede ser empleada con fines de política educacional y/o de Gestión Escolar. Siendo sus principales fines:

Mejorar la calidad: la certificación contribuye a la calidad de la educación en tanto establece una norma y estándares de la Gestión Escolar que se convierten en referentes para las escuelas.

Los estándares definen públicamente una imagen deseada de la forma en que una escuela debe planificar sus acciones y recursos, organizarlos, ejecutarlos y evaluarlos. En tanto públicos, los estándares generan expectativas y orientan a las escuelas hacia la mejora de sus procesos y resultados. Se ha establecido que una

fracción no menor de los resultados de los alumnos se explica por variables atribuibles a la escuela y, de esta fracción, casi la totalidad se debe a la gestión. Luego, si se mejora la gestión, se está contribuyendo también a la calidad.

Mejorar la equidad: si lo anterior tiene una validez general, su aplicación en el contexto de la alta vulnerabilidad y del riesgo socioeducativo es todavía más relevante. La contribución de la escuela a la modificación de las variables de origen y contexto, nivel de ingresos de la familia, capital social y cultural, es marginal, puesto que se trata de factores fuertemente dependientes de la estructura y organización social y, en especial, de las relaciones que se tejen entre el Estado, el mercado y la comunidad. La escuela no puede reducir la desigualdad social por sí sola, pero mediante la certificación, puede asegurar que su propio funcionamiento y desempeño no están profundizando dichas diferencias y que, en el mediano plazo, mejorará las oportunidades y recursos de los más pobres.

Informar a la comunidad nacional y local: la comunidad tiene derecho a la información que promueve y orienta mejores decisiones, en especial, respecto de las instituciones sociales que, como la escuela, desarrollan procesos de suyo graduales y donde sólo se tiene certeza de su efectividad luego de varios años. La certificación

puede ayudar a la toma de decisiones respecto de cómo funcionan las escuelas y cómo se han cumplido los objetivos proporcionando criterios, argumentos y herramientas para evaluar los logros y reorientar las acciones, cuando sea necesario.

En el nivel escolar, la certificación es también una estrategia de información a las familias y a la comunidad acerca de cómo se organiza y funciona la institución. Éstas pueden premiar o castigar a los responsables de la gestión o presionarlos para que adopten otros criterios y modifiquen sus prácticas.

Transparentar la información permite que las personas, por una parte, tomen decisiones informadas, pero también para que exijan. Al respecto, se puede afirmar que las expectativas de la comunidad no están siendo satisfechas. En efecto, el consenso es que la educación debe ser mejorada, pero las evaluaciones independientes y basadas en estándares altos (TIMMS, Estudio OECD sobre capacidad lectores de población de 15 años y más -IALS-) muestran que, sin excepción, la calidad es baja. Informar es el primer paso para exigir calidad y responsabilidad.

Definir contribución y responsabilidad de cada cual, las autoridades y la comunidad escolar puede emplear la certificación como plataforma para precisar la contribución y responsabilidad de los diversos actores. En contextos organizacionales de descentralización

administrativo-financiera, como es el caso de Chile, la certificación es una herramienta y un criterio para identificar los establecimientos y sostenedores que son más efectivos en la administración de recursos y obtención de resultados.

Si bien la Fundación Chile, organismo certificador de colegios, reconocido por el MINEDUC, establece los procesos de certificación de la Gestión Escolar los que no se orientan hacia la evaluación del desempeño individual, sus resultados podrían complementar procesos de asignación de recompensas y castigos; de manera análoga, la certificación puede contribuir a identificar las áreas de la institución que satisfacen el estándar, de aquellas que no lo hacen.

Mejorar y garantizar procesos y resultados escolares: por sí misma, la revisión de la gestión genera un movimiento organizacional que desencadena cambios y promueve la disposición hacia la mejora. En los establecimientos que alcanzan el estándar, la certificación garantiza que los procesos y resultados reúnen ciertas características esperadas. En aquellos que no lo alcanzan, el proceso de certificación ha contribuido a identificar cuáles son las variables e interacciones clave para mejorar la efectividad escolar.

Fortalecer las capacidades de aprendizaje y mejoramiento institucional, los establecimientos que deciden participar de un proceso de certificación son organizaciones dispuestas a aprender

de sí mismas, puesto que quieren revisarse y ser revisadas, identificando fortalezas, debilidades y ausencias. La certificación despliega un proceso de preguntas sucesivas acerca de los criterios y prácticas de gestión vigentes y el estándar actúa como criterio de contraste entre lo observado.

Orientar o reorientar políticas públicas: la evaluación externa de procesos y resultados que antecede y respalda a la certificación ayuda a la definición de prioridades y lineamientos del sistema escolar. El Estado puede incluir los resultados de la certificación como un criterio para establecer si la política educacional tiene el impacto esperado; si no es así, la certificación permite identificar a los establecimientos que cumplen con el estándar y proporcionar recursos y asistencia técnica focalizada a aquellas que no alcanzan el estándar. En las escuelas y liceos que son apoyados por el Estado, la certificación puede ser un instrumento para decidir si ese apoyo es efectivo o no.

d. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar.

Los propósitos básicos de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje. Éstas parecerían ser actividades obvias en una escuela efectiva, pero la investigación nos muestra panoramas diferentes que muestran que las escuelas difieren enormemente en el grado en que

se concentran en su propósito primario. Cohén. 1983, hizo notar que la efectividad de la escuela es evidentemente interdependiente de la enseñanza efectiva en el aula. Conclusiones similares sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje a nivel del aula son evidentes en los artículos de Scheerens 1992, Mortimore, 199) y Creemers 1994. Diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del maestro y la escuela. En algunos casos este enfoque se ha definido cuantificando el uso que hacen de su tiempo de medición de la atención que presta la escuela al proceso específico de aprendizaje o con base en el rendimiento. Es fundamental para las escuelas y los maestros centrar la atención tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje que se llevan a cabo.

e. Optimización del tiempo de aprendizaje.

Algunos estudios han analizado el uso del tiempo en las escuelas y han demostrado una correlación positiva entre el uso eficiente de medidas de tiempo de aprendizaje y los resultados y el comportamiento de los alumnos. Las medidas de estas etapas incluyen:

Proporción del día que se dedica a materias académicas o a materias académicas específicas.

Proporción de tiempo dedicado a lecciones dedicadas al aprendizaje o a la interacción con los alumnos.

Proporción de tiempo que el docente pasa discutiendo con los alumnos el contenido del tema a trabajar, en contraste con asuntos rutinarios y el mantenimiento de la actividad de trabajo de aula.

Interés de los docentes por objetivos cognitivos, en contraste con metas de relaciones personales y objetivos afectivos.

Puntualidad en las clases

Ausencia de interrupciones provenientes del exterior del aula.

En conjunto, todos estos factores apuntan a la necesidad de que los docentes manejen la transición de actividades activa y eficientemente. Se ha visto que cada uno de estos factores tiene una relación positiva sobre la efectividad escolar. Los investigadores que han combinado estas variables para formar una sola medida de instrucción o de tiempo de aprendizaje académico, o aquellos que han revisado esta literatura en su totalidad, también han demostrado una evidente repercusión de la optimización del tiempo de aprendizaje sobre la efectividad.

Por supuesto, el estudio sobre las medidas de tiempo de enseñanza ofrece sólo una visión en bruto, sin detalle, sobre el aprendizaje. Como advirtió Carroll 1989, no es el tiempo como tal lo que cuenta,

sino lo que sucede durante ese tiempo. No obstante, el tiempo de aprendizaje académico y el empleado en la realización de tareas, siguen siendo factores claves para pronosticar el aprovechamiento del tiempo.

En una reciente revisión de la literatura británica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Sammons et al. 1984. Llamaron la atención sobre los hallazgos relativos a la enseñanza de una sola materia y el manejo del tiempo de enseñanza y aprendizaje: *“los maestros pueden tener grandes dificultades para manejar con éxito el aprendizaje de los niños en sesiones donde se trabaja en diferentes campos del currículum de manera continua. En particular, en investigaciones realizadas a nivel de la escuela primaria se han reportado bajos niveles de comunicación maestro-alumno con relación al trabajo, más interacciones administrativas rutinarias, y niveles inferiores de participación de los alumnos en el trabajo”*. SAMMONS et al. 1984.

Énfasis en lo académico; una serie de estudios, han demostrado que las escuelas efectivas se caracterizan por diversos aspectos del énfasis académico. Por la opinión de docentes y alumnos, por altos niveles de trabajo de los alumnos en el aula, por la asignación regular y calificación de tareas para la casa, y por la verificación, por parte del personal de mayor rango, de que esto se está llevando a

cabo. Las investigaciones han señalado la importancia tanto de la cantidad como de la calidad de la tarea asignada para la casa, así como la necesidad de que el docente retroalimente a los alumnos.

Numerosos estudios sobre escuelas primarias han encontrado también que las escuelas excepcionalmente efectivas tienden a enfatizar el dominio del contenido académico como un aspecto importante de sus programas de enseñanza. En Irlanda del Norte, el trabajo de Caul (1994) ha destacado la importancia del acceso universal al GCSE y el énfasis que se da en las escuelas efectivas a los niveles académicos. Smith y Tomlinson (1989) también han señalado las políticas de acceso a los exámenes de admisión como una característica clave de efectividad en las escuelas secundarias. Sammons et al (1994) reportaron que el énfasis académico incluyendo asignación regular y seguimiento de tareas para la casa y la alta proporción de acceso al examen de admisión GCSE parecen ser características de las escuelas secundarias con una mayor efectividad académica.

Un factor importante que influye en el énfasis académico se relaciona con los conocimientos que tengan los maestros de las asignaturas. Por ejemplo, Bennett et al (1994) han demostrado claramente que a nivel de primaria los maestros tienen un conocimiento con frecuencia limitado de los contenidos de las

asignaturas, particularmente en áreas como la ciencia. Uno conocimiento adecuado se consideró como un requisito previo necesario aunque por sí mismo no es suficiente para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En estudios de caso que contrastan escuelas secundarias altamente efectivas con las altamente no efectivas, Sammons et al (1993) reportaron que las escuelas no efectivas habían estado sujetas a frecuentes cambios de maestros y a escasez de personal académico en asignaturas especializadas, situación que se consideró como una barrera para la efectividad.

f. Una organización para el aprendizaje.

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término organización para el aprendizaje en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en organizaciones para el aprendizaje es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacional. w. Southworth (1994) proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la

necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo.

a) Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.

Casi todos los estudios de investigación que han examinado el efecto del desarrollo del personal académico en la efectividad escolar, señalan la necesidad de que éste se lleva a cabo en la escuela. Por ejemplo, Mortimore *et al*, (1988) encontraron que los cursos de actualización en servicio tenían un efecto positivo en los resultados, sólo cuando se asistía por una buena razón. Stedman (1987) enfatizó la importancia de que la actualización fuera diseñada para las necesidades específicas del personal y que fuera una parte integral de un ambiente educacional de colaboración. La investigación de Coleman y La Rocque (1990) en Canadá también señala el efecto positivo que puede proporcionar el apoyo de los cuerpos administrativos a nivel local.

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan (1991), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del

personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo, y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.

2.2.10 **LIDERAZGO Y MEJORA EDUCATIVA.**

Verónica López Leiva sostiene respecto del Liderazgo Educativo y su relación con el mejoramiento de la calidad de la educación. La preocupación de todos los sectores respecto de la calidad del sistema educativo está instalada en la agenda pública nacional e internacional, con especial énfasis en la mejora de los indicadores de aprendizajes y disminución progresiva de las significativas diferencias de estos resultados entre estudiantes de todos los niveles educativos. En América Latina, donde persisten resultados inequitativos asociados a indicadores socioeconómicos, esta preocupación cobra carácter de urgente.

“La identificación a nivel internacional del liderazgo educativo como una de las principales variables que inciden en el desempeño del sistema, y la constatación de que en Chile esa asociación es también significativa, ha generado la conformación de varios grupos de

investigación. En el contexto nacional de una Reforma que, tras veinte años de implementación, no ha logrado cumplir el sueño de una educación de calidad para todos, la opción por desarrollar una agenda de investigación en liderazgo educativo es válida y debe ser apoyada. Sin embargo, este apoyo implica que el liderar no se oriente exclusivamente a instalar una visión estrecha de efectividad escolar, que convierta a las escuelas en centros de preparación para los exámenes, constituyendo un obstáculo para la conformación de sistemas educativos más inclusivos. Otros posibles riesgos lo constituyen instalar como objetivos de la gestión la competencia por recursos y/o matriculas entre establecimientos y profesionales.”
(LOPEZ LEIVA, Verónica, 2010)

De modo tal que la investigación y la formación en liderazgo educativo deben considerar y tener presente las complejidades de nuestro sistema educativo. Estas complejidades fueron indicadas en un completo informe de la OCDE (2004) respecto de la educación chilena escolar. Hace seis años, esta comisión concluyó que, en Chile, “*el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases*” (OCDE p. 277), y que la privatización de la educación se contraponía a los propósitos de equidad. Un sistema que privilegia por sobre todo la selección por parte de las escuelas particulares ha producido una fuerte segmentación socioeconómica que se manifiesta extrema en los quintiles más altos y más bajos. Los

resultados de la prueba SIMCE indican, año tras años, resultados de aprendizaje mejores para los quintiles superiores; y puesto que el enfoque neoliberal que se manifiesta en la competencia permite que las instituciones educativas particulares puedan seleccionar a sus estudiantes.

Esto desvirtúa lo que se entiende por resultados de aprendizaje, en tanto, como señala la OCDE (2004), tras los resultados en pruebas estandarizadas se resaltan los efectos de la selección y las prácticas de exclusión y segregación de los estudiantes.

Los colegios municipales están obligados a aceptar a todos los estudiantes que piden acceso a ellas. En estas circunstancias, se puede esperar que los resultados difieran a favor de los colegios particulares subvencionados. Desde el punto de vista del equipo de supervisión, son buenos colegios los que pueden enseñar a todos los estudiantes, en vez de seleccionar a quienes necesitan poca ayuda.

Hoy, los colegios municipales tienen que dar el “salto más largo”, en circunstancias en que las condiciones del juego son desiguales. La nueva Ley General de Educación (LGE, 2009) llama a los directores y a sus equipos directivos, entre ellos a los Jefes de Unidades Técnico Pedagógica a liderar este proceso de cambio. Sin embargo, liderar este cambio educativo en un escenario tan complejo como el que se ha descrito, y tras muchas décadas de trabajo dedicadas casi

exclusivamente a tareas de administración educativa, dentro de una cultura del trabajo escolar que ha separado lo “técnico-pedagógico” de lo “administrativo”, no es una tarea fácil.

Un enfoque investigativo, con muchísimas proyecciones para el diseño de políticas macro y micro-locales, guarda relación con los nuevos enfoques acerca del liderazgo educativo, y la relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar.

Estos enfoques de liderazgo se alejan de la descripción del perfil y características del líder, y trascienden la discusión acerca de si el líder “nace o se hace”, pues entienden el liderazgo como un proceso de producción social; en el cual participan tanto los líderes como sus seguidores, y en el que el liderazgo se ejerce de una manera distribuida. Entonces, lo relevante no es “el líder”, sino el liderazgo, es decir, la capacidad de un grupo de personas de trabajar en equipo, motivando e influyendo para promover el cambio.

Entonces, Liderazgo y Mejora Educativa, se complementan con estas nuevas tendencias y, en conjunto, se aproximan al fenómeno del liderazgo educativo y su relación con cambio educativo de una manera detallada, reflexiva y propositiva.

Antonio Bolívar, desde la Universidad de Granada, realiza una revisión del estado actual de la investigación sobre el liderazgo de las organizaciones escolares en las prácticas pedagógicas de los

establecimientos en España y en Chile. Comienza a surgir, un llamado hacia el liderazgo pedagógico, es decir, aquel capaz de influir en los procesos pedagógicos del aula. Este liderazgo pedagógico requiere e involucra, obviamente, a los docentes; de allí, que las tradicionales dicotomías profesores/director y pedagógico/administrativo comienzan a desdibujarse, a nutrirse mutuamente, y a compartir espacios.

Stephen Anderson, del Centro Internacional para el Cambio Educativo de la Universidad de Toronto, agrega otros antecedentes a la discusión de nuestro sistema administrativo: el Jefe de UTP y las tensiones propias de ejercer funciones con atribuciones formales en el ámbito técnico-pedagógico pero, muchas veces, con poca influencia para ejercer cambios. A partir de su trabajo desarrollado por años junto a Kenneth Leithwood en varios países, identifica cuatro prácticas propias de un liderazgo efectivo -mostrar dirección de futuro; desarrollar personas; rediseñar la organización; y gestionar la enseñanza y el aprendizaje-, y discute cómo, a nivel internacional y también en Chile, estas prácticas plantean el desafío de internalizar un tipo de liderazgo que es distribuido. Pero, es importante tener presente que el liderazgo distribuido no es equivalente a la división de tareas y funciones entre el director y el Jefe de UTP. Eso sería no entender el liderazgo distribuido, ya que como señala Anderson, se

trata de un *equipo* de liderazgo directivo, y de cómo éstos son capaces de trabajar *juntos*.

Como vemos, estos nuevos conceptos de *liderazgo pedagógico* y *liderazgo distribuido* desafían fuertemente nuestra institucionalidad y nuestra cultura escolar. Estas conceptualizaciones exigen mayor horizontalidad en las relaciones entre los profesionales de los colegios y, por tanto, mayor diálogo y coordinación de acciones. A la base de estos desafíos se encuentran grandes transformaciones sociales, propias de la globalización, que penetran en el campo de la educación. De allí que investigadores chilenos como, Iván Núñez, José Weinstein y Gonzalo Muñoz, analizan la evolución de la dirección escolar en Chile, durante los últimos 80 años desde el punto de vista de la legislación pertinente. Estos investigadores concluyen que los directores de escuela han pasado, de ser concebidos y exigidos como operadores del nivel central (MINEDUC), invisibles en el espacio escolar salvo por sus funciones administrativas, a ser los depositarios de las expectativas de cambio, en tanto se espera que se conviertan en los transformadores de la educación. Esta nueva visión de los directores queda establecido de manera explícita en la nueva Ley General de Educación (Ley N° 20.370) del año 2009, la que establece que, incluso, los equipos directivos deberán realizar supervisión pedagógica en aula.

Andrea Horn y Javiera Marfán nos informan respecto de la relación entre liderazgo educativo y resultados escolares. Se trata de 14 estudios que recogen, de distintas maneras, evidencias de que el liderazgo escolar en Chile sí tiene efectos sobre los aprendizajes.

Desde otro ángulo, César González comparte los resultados de un estudio sobre violencia escolar, el cual muestra que la gestión de los equipos directivos incide en la percepción de la violencia en las escuelas.

En conjunto, estos estudios muestran que las prácticas de gestión de los equipos directivos en Chile inciden no solamente los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas, sino también en la percepción del desempeño escolar y en el clima social escolar. Por tanto, sus contribuciones son múltiples y operan en distintos niveles. Bien que así sea ya que la calidad de la educación es un fenómeno complejo que no admite respuestas simples ni lineales.

Por su parte José Joaquín Brunner, expresa en un artículo sobre liderazgo y mejora educativa, que se debe sistematizar la experiencia de formación de profesores para ejercer cargos de dirección, y resaltar la importancia de diseñar metodologías que potencien el desarrollo de habilidades y capacidades de influencia a nivel individual y grupal, así como de coordinarse con sostenedores y directores durante la formación.

Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.

Todos los colegios cuentan con líderes técnico-pedagógicos e institucionales aceptados por sus pares, por los alumnos y los apoderados. Son reconocidos no por su cargo formal de autoridad, sino por el apoyo efectivo que brindan a toda la comunidad escolar. Los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica son personas que, además de relacionarse hacia afuera, están presentes en la escuela, observan y evalúan, visitan las clases, dan consejos y sugerencias, solucionan problemas a los docentes. El equipo directivo, con fuerte presencia del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), realiza un trabajo riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación que se aplica en el aula, a los docentes y a la unidad educativa como un todo; definen metas y prioridades y las traducen en acciones acordadas. El punto de partida y de llegada en estas tareas es siempre el aprendizaje de los alumnos. Es por ello que otra constante son los diagnósticos regulares de la situación de los alumnos y la atención a sus requerimientos particulares en el plano del aprendizaje, y también en el de sus necesidades personales y sociales. El trabajo

en equipo centrado en lo pedagógico es parte de la cotidianeidad en las escuelas observadas. El estilo de liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en algunos establecimientos es vertical y autoritario. En otros, la mayoría, hay claridad sobre quién tiene la autoridad técnica, pero las relaciones cotidianas son horizontales y las decisiones compartidas.

Los colegios, sin excepción, funcionan con reglas claras y explícitas, reconocidas por todos sus integrantes (incluidos padres y apoderados), que se exigen y cumplen. Estas reglas no se imponen, sino son fruto del diálogo entre las partes, apelan a la responsabilidad personal de cada cual y se refuerzan con incentivos y reconocimientos más que con sanciones, tanto en el caso de docentes como de alumnos y apoderados. Estos son colegios ordenados, con horarios que se cumplen, elevada asistencia de profesores y alumnos, las inasistencias se justifican y tienen una fuerte ética de trabajo. Aprovechan bien los recursos de que disponen, tanto humanos como materiales. Enfrentan el trabajo de recursos humanos a través de estrategias de selección y asignación de los docentes, pero también gracias a una gran labor de desarrollo profesional con quienes forman parte de la unidad educativa. En la medida de lo posible, los establecimientos se preocupan de incidir en la selección de los docentes con el objeto de incorporar a los profesionales más idóneos y aptos según las orientaciones

particulares. Estas escuelas saben lo que quieren y el tipo de docentes que necesitan.

La asignación de profesores a distintas funciones y tareas es racionalmente manejada. Se preocupan de que cada cual se desempeñe en el cargo, nivel o asignatura que más le acomode y más se adecue a sus propias fortalezas y debilidades. Posiblemente, la estrategia más decisiva en estos colegios es el perfeccionamiento de sus docentes, apoyado en cursos externos pero centralmente a través de un proceso continuo de capacitación interna. Constantemente se generan instancias donde los profesores comparten experiencias, aciertos y desaciertos, derivando aprendizajes que orientan las prácticas en el aula. Los colegios difieren notoriamente en cuanto al apoyo externo que reciben y a la disponibilidad de materiales con que cuentan. En algunas, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, aunque no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. La clave es aprovechar y gestionar todos los recursos disponibles. El asunto no es la cantidad, sino la imaginación e ingenio aplicados para aprovechar lo que está al alcance. Las claves anteriores van aparejadas con un clima escolar positivo y un capital simbólico marcado por el compromiso, la ética de trabajo, la identidad y el orgullo por el colegio.

2.2.11 EL CONCEPTO DE GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO.

La gestión del talento humano ha sido estudiada y definida por diversos autores en las distintas etapas de su desarrollo, a continuación se menciona la definición de gestión humana; García, Sánchez y Zapata (2008, p.16) definen la gestión humana como: *“la actividad estratégica de apoyo y soporte a la dirección, compuesta por un conjunto de políticas, planes, programas y actividades, con el objeto de obtener, formar, motivar, retribuir y desarrollar al personal requerido para generar y potencializar, el management, la cultura organizacional y el capital social, donde se equilibran los diferentes intereses que convergen en la organización para lograr los objetivos de manera efectiva”*. La importancia del área se centra en posibilitar la consecución de los intereses personales.

Basándose en la información obtenida a través de lecturas de diferentes textos.

La delimitación está relacionada con las funciones del área de gestión del talento humano y con cada uno de los procesos necesarios para el ingreso, mantenimiento y desarrollo de las personas dentro de las organizaciones.

Según Aguilera y Riascos (2009, pp.131, 132) *“la tecnología ha avanzado considerablemente en función de apoyar esta mutación*

administrativa...” cuyo principal propósito es el éxito de las organizaciones.

Es importante resaltar que aunque las TIC representan una alternativa importante para el progreso de una organización, también se requiere de una planificación y direccionamiento que les permitan su inclusión en los diversos procesos administrativos de forma adecuada.

Entre las principales herramientas TIC que se utilizan a nivel administrativo se encuentran las bases de datos y los sistemas de información, estos últimos han sido adoptados en la gran mayoría de los procesos administrativos, las empresas actuales consideran a las TIC y a los sistemas de información en especial, como herramientas de vital importancia en el proceso de conseguir sus objetivos y fundamentalmente en el proceso de constituirse en organizaciones competitivas e innovadoras (Porter y Millar, 2009).

La gestión del talento humano requiere el manejo eficiente de gran cantidad de información, especialmente porque la toma de decisiones en esta actividad es fundamental para el logro de los objetivos organizacionales. Según Chiavenato (2002) la gestión del talento humano requiere la utilización de diversas bases de datos interconectadas que permitan obtener y almacenar datos de diferentes niveles de complejidad, entre las bases de datos más

importantes que se requieren están: registro de personal, registro de cargos, registro de secciones, registro de remuneración, registro de beneficios, registro de entrenamiento, registros de candidatos, registros médicos y otros que requiera la organización. Los sistemas de información en la gestión del talento humano facilitan reunir, registrar, almacenar, analizar y recuperar los datos relacionados con los recursos humanos de la organización; los procesos principales que deben ser cubiertos por un sistema de información de gestión del talento humano son: planeación estratégica; formulación de objetivos y programas de acción; registros y controles de personal; registro de nómina; informes sobre remuneraciones; incentivos salariales; beneficios; reclutamiento y selección; entre otros.

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento.

Estas habilidades y competencias se denominan normalmente habilidades y competencias del siglo XXI con el fin de indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción.

Los jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Su educación, ya sea en casa o en la escuela, proporciona valores y actitudes sociales, así como experiencias constructivas que les permitirán beneficiarse de oportunidades que favorecen activamente la creación de nuevos espacios de vida social. Por otro lado, la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red. Para muchos jóvenes, las escuelas son el único lugar en el que se aprenden tales competencias.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.

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).

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).

El 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).

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.

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.

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.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZACIÓN O TIPO DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.1 DISEÑO.

La investigación es de tipo no experimental, transversal pues se tomaron los datos en un solo proceso a todos los elementos de la muestra seleccionada, correlaciona y analítica con intervención evaluativa institucional a los centros educativos.

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 jefes de Unidad Técnico Pedagógica 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 es finita, 81 centros (Mineduc, 2011).

3.2.2 MUESTRA.

La **muestra** correspondiente (39 centros educativos). El método empleado para su obtención es aleatorio, estratificado y proporcional, aplicado a la población. La muestra armoniza con el método elegido y es de 18 Centros educativos Municipales, 18 Centros Subvencionados y 3 Centros Particulares. El procedimiento seguido

para elaborar los datos respeta la proporcionalidad muestra/universo en cada una de las categorías contempladas.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS.

Para determinar el Liderazgo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, se aplicará el cuestionario validado “Liderazgo Integral”. Ver Anexo N° 1.

Para la evaluación institucional se aplicará el cuestionario validado “Evaluación del Centro Educativo”. Ver Anexo N° 2.

3.3.1 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS Y ESCALA DE VALORACIÓN.

Los instrumentos utilizados son: el cuestionario “Evaluación del Centro Educativo” para la variable dependiente; el cuestionario “Liderazgo Integral”. Para la variable independiente.

Dichos instrumentos, el estudio **han sido validados en investigaciones previas**, igualmente se tendrá en favor del estudio someter al juicio de tres expertos ambos cuestionarios previo al estudio de campo para recoger sugerencias en relación a su adaptación a la realidad local especialmente en cuanto a redacción, igualmente se someterán a juicio de expertos los temarios de

entrevistas y las observaciones directas realizadas en el curso de la investigación.

Asimismo, en la fase de análisis de la información se emplearán procedimientos estadísticos para corroborar la confiabilidad y validez de los mismos.

3.4 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

3.4.1 TRATAMIENTO DE DATOS (ANÁLISIS ESTADÍSTICO).

a. Liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

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 sujetos.

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.

Se realizará el **análisis factorial**, considerando la siguiente estructura jerárquica compuesta por tres variables de más alto orden:

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. Las dimensiones Académico-Organizacionales de los Centros Educativos (Evaluación de 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 total en base de la consistencia interna obtenida a través de Pearson.

En seguida se muestra el cálculo del alfa de Cronbach para los instrumentos:

- Instrumento que mide el Liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	351	100,0
	Excluidos ^a	0	0,0
	Total	351	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,925	18

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

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	38	97,4
	Excluidos ^a	1	2,6
	Total	39	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,825	12

Se realizará el **análisis factorial**, considerando la estructura jerárquica compuesta por las dimensiones de más alto orden. Esto se expone en las pruebas de las hipótesis.

c. Correlación Liderazgo – 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%. Este procedimiento está expuesto en los apartados de las pruebas de hipótesis.

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.

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. Estos tuvieron participación para el control del desarrollo del proyecto para no desviar el trabajo y estar centrados el logro de los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 VARIABLE INDEPENDIENTE: EL LIDERAZGO ACADÉMICO DE LOS JEFES DE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA.

Los resultados están expresados desde el Punto de vista de los miembros de la Comunidad Educativa. La variable independiente se despliega en el siguiente esquema:

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

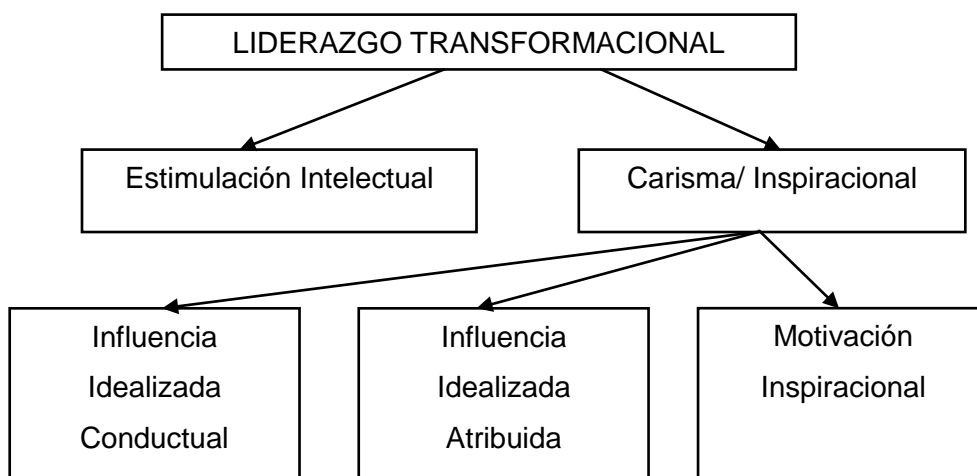
Se inicia la presentación de los resultados para cada una de las variables de primer orden, seguido de sus respectivas variables de segundo orden y luego sus variables directas, según el esquema anterior.

4.1.1 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

Se presenta a continuación la Variable Liderazgo Transformacional como variable de primer orden, sus variables de segundo orden y luego las correspondientes variables directas según el siguiente esquema:

VARIABLE DE ALTO ORDEN	VARIABLE DE SEGUNDO ORDEN	VARIABLES DIRECTAS
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Estimulación Intelectual	
	Carisma/ Inspiracional	Influencia Idealizada Conductual
		Influencia Idealizada Atribuida
		Motivación Inspiracional

Otra forma de visualizar las variables que conforman el Liderazgo Transformacional es el siguiente.



Se usará la siguiente escala para ubicar el tipo de liderazgo.

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

TABLA 4

Opinión sobre Liderazgo Transformacional.

TIPO DE COLEGIO	Liderazgo Transformacional					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	4,2	54,2	41,7	100
SUBVENCIONADO	0,7	1,4	10,4	32,6	54,9	100
MUNICIPAL	0,0	2,8	6,9	29,9	60,4	100
Total	0,3	1,9	8,3	33,0	56,4	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, **el liderazgo es transformacional** en Colegios particulares a menudo con 54,2 % seguido de frecuentemente con 41,7 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 54,9 % seguido de a menudo con 32,6 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 60,4 % seguido de a menudo con 29,9 %.

Estos resultados se confirman con sus 2 variables de segundo orden.

4.1.1.1 ESTIMULACIÓN INTELECTUAL.

TABLA 5

Opinión sobre Estimulación Intelectual.

TIPO DE COLEGIO	Estimulación Intelectual					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	62,5	37,5	100
SUBVENCIONADO	2,1	0,7	10,4	54,2	32,6	100
MUNICIPAL	0,0	0,7	6,9	47,2	45,1	100
Total	1,0	0,6	8,0	51,6	38,8	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Estimulación Intelectual* sucede en Colegios particulares a menudo con 62,5 % seguido de frecuentemente con 37,5 %; en Colegios Subvencionados a menudo con 54,2 % seguido de frecuentemente con 32,6 %; y, en Colegios Municipales a menudo con 47,2 % seguido de frecuentemente con 45,1 %.

Esto muestra que la Estimulación Intelectual se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.1.2 CARISMA INSPIRACIONAL.

TABLA 6

Opinión sobre Carisma Inspiracional.

TIPO DE COLEGIO	Carisma Inspiracional					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	62,5	37,5	100
SUBVENCIONADO	0,7	0,0	9,7	40,3	49,3	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	6,3	39,6	54,2	100
Total	0,3	0,0	7,4	41,7	50,6	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *el Carisma Inspiracional* sucede en Colegios particulares a menudo con 62,5 % seguido de frecuentemente con 37,5 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 49,3 % seguido de a menudo con 40,3%; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 54,2 % seguido de a menudo con 39,6%.

Esto muestra que el Carisma Inspiracional se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

Para esta variable vemos ahora sus 3 variables directas.

4.1.1.2.1 INFLUENCIA IDEALIZADA CONDUCTUAL.

TABLA 7

Opinión sobre Influencia Idealizada Conductual.

TIPO DE COLEGIO	Influencia Idealizada Conductual					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	4,2	54,2	41,7	100
SUBVENCIONADO	0,7	0,7	8,3	31,3	59,0	100
MUNICIPAL	0,0	2,1	8,3	29,2	60,4	100
Total	0,3	1,3	8,0	32,1	58,3	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Influencia Idealizada Conductual* sucede en Colegios particulares a menudo con 54,2 % seguido de frecuentemente con 41,7 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 59 % seguido de a menudo con 31,3 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 60,4 % seguido de a menudo con 29,2 %.

Esto muestra que la Influencia Idealizada Conductual se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.1.2.2 INFLUENCIA IDEALIZADA ATRIBUIDA.

TABLA 8

Opinión sobre Influencia Idealizada Atribuida.

TIPO DE COLEGIO	Influencia Idealizada Atribuida					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	4,2	54,2	41,7	100
SUBVENCIONADO	0,7	2,1	12,5	28,5	56,3	100
MUNICIPAL	0,0	2,8	11,1	20,1	66,0	100
Total	0,3	2,2	11,2	26,6	59,6	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Influencia Idealizada Atribuida* sucede en Colegios particulares a menudo con 54,2 % seguido de frecuentemente con 41,7%; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 56,3 % seguido de a menudo con 28,5 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 66 % seguido de a menudo con 20,1%.

Esto muestra que la Influencia Idealizada Atribuida se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.1.2.3 MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL.

TABLA 9

Opinión sobre Motivación Inspiracional.

TIPO DE COLEGIO	Motivación Inspiracional					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	58,3	41,7	100
SUBVENCIONADO	0,7	1,4	7,6	40,3	50,0	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	6,3	36,1	57,3	100
Total	0,3	0,6	6,4	39,7	52,9	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Motivación Inspiracional* sucede en Colegios particulares a menudo con 58,3 % seguido de frecuentemente con 41,7 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 50 % seguido de a menudo con 40,3%; ,y en Colegios Municipales frecuentemente con 57,3 % seguido de a menudo con 36,1 %.

Esto muestra que la Motivación Inspiracional se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.2 LIDERAZGO DESARROLLO/ TRANSACCIONAL.

Se desarrolla a continuación la Variable Liderazgo Desarrollo/ Transaccional como variable de alto orden, sus variables de segundo orden y las respectivas variables directas según el siguiente esquema:

VARIABLE DE ALTO ORDEN	VARIABLE DE SEGUNDO ORDEN	VARIABLES DIRECTAS
Liderazgo Desarrollo/Transaccional	Consideración Individualizada	
	Recompensa Contingente	

Otra forma de visualizar las variables que conforman el Liderazgo de Desarrollo/Transaccional es el siguiente:

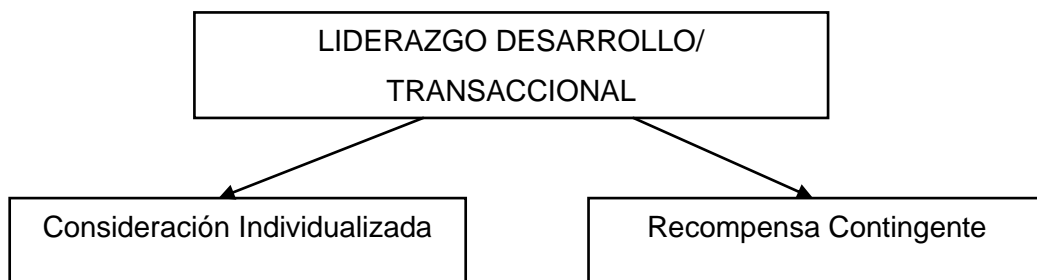


TABLA 10

Opinión sobre Liderazgo Desarrollo/ Transaccional.

TIPO DE COLEGIO	Liderazgo Desarrollo/ Transaccional					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	8,3	54,2	37,5	100
SUBVENCIONADO	2,8	5,6	12,5	38,9	40,3	100
MUNICIPAL	0,0	3,5	14,6	29,2	52,8	100
Total	1,3	4,2	13,1	35,6	45,8	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, **el liderazgo es de desarrollo/transaccional** en Colegios particulares a menudo con 54,2 % seguido de frecuentemente con 37,5 %; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 40,3 % seguido de a menudo con 38,9 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 52,8 % seguido de a menudo con 29,2 %.

En seguida vemos sus 2 variables de segundo orden que confirman lo antes presentado.

4.1.2.1 CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA.

TABLA 11

Opinión sobre Consideración individualizada.

TIPO DE COLEGIO	Consideración individualizada					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	58,3	41,7	100
SUBVENCIONADO	2,1	6,9	11,8	36,8	42,4	100
MUNICIPAL	0,0	2,8	13,2	31,9	52,1	100
Total	1,0	4,5	11,5	36,2	46,8	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la **Consideración Individualizada*** sucede en Colegios particulares a menudo con 58,3 % seguido de frecuentemente con 41,7%; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 42,4 % seguido de a menudo con 36,8 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 52,1 % seguido de a menudo con 31,9 %.

Esto muestra que la Consideración Individualizada se caracteriza como un tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.2.2 RECOMPENSA CONTINGENTE.

TABLA 12

Opinión sobre Recompensa Contingente.

TIPO DE COLEGIO	Recompensa Contingente					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	0,0	8,3	45,8	45,8	100
SUBVENCIONADO	2,8	3,5	13,2	34,0	46,5	100
MUNICIPAL	0,0	3,5	11,8	29,2	55,6	100
Total	1,3	3,2	12,2	32,7	50,6	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la **Recompensa Contingente*** sucede en Colegios particulares frecuentemente con 45,8 % seguido de a menudo con 45,8%; en Colegios Subvencionados frecuentemente con 46,5 % seguido de a menudo con 34 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 55,6 % seguido de a menudo con 29,2 %.

Esto muestra que la Recompensa Contingente se caracteriza como tipo un de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica en los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.3 LIDERAZGO CORRECTIVO/ EVITADOR.

Se desarrolla a continuación la Variable Correctivo/ Evitador como variable de alto orden, sus variables de segundo orden y las respectivas variables directas según el siguiente esquema:

VARIABLE DE ALTO ORDEN	VARIABLE DE SEGUNDO ORDEN	VARIABLES DIRECTAS
Liderazgo Correctivo/Evitador	Dirección por Excepción Activa	
	Liderazgo Pasivo/Evitador	Dirección por Excepción Pasiva
		Laissez-Faire

Otra forma de visualizar las variables que conforman el Liderazgo Correctivo/Evitador:

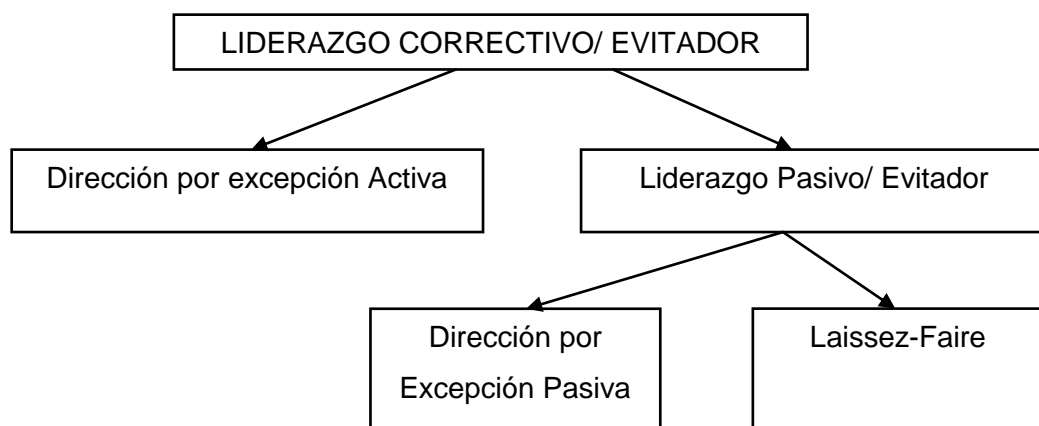


TABLA 13

Opinión sobre liderazgo Correctivo/ Evitador.

TIPO DE COLEGIO	Liderazgo Correctivo/ Evitador					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	20,8	33,3	25,0	12,5	8,3	100
SUBVENCIONADO	12,5	37,5	36,8	11,1	2,1	100
MUNICIPAL	8,3	36,1	31,3	18,1	6,3	100
Total	11,2	36,5	33,3	14,4	4,5	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, **el liderazgo es correctivo / evitador** en Colegios particulares rara vez con 33,3 % seguido de a veces con 25 %; en Colegios Subvencionados rara vez con 37,5 % seguido de a veces con 36,8 %; y, en Colegios Municipales frecuentemente con 36,1 % seguido de a veces con 31,3 %.

Se deduce que, ninguno de los tres tipos de colegios alcanzan calificación para identificarlo con este tipo de liderazgo **Correctivo / evitador**. En forma similar ocurre con las variables directas, como se aprecia en los cuadros que a continuación de presentan.

En seguida veamos las correspondientes 2 variables de segundo orden que tienen una similar tendencia.

4.1.3.1 DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN ACTIVA.

TABLA 14

Opinión sobre Dirección por Excepción Activa.

TIPO DE COLEGIO	Dirección por Excepción Activa					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	0,0	4,2	29,2	33,3	33,3	100
SUBVENCIONADO	3,5	5,6	29,2	31,3	30,6	100
MUNICIPAL	3,5	5,6	23,6	41,0	26,4	100
Total	3,2	5,4	26,6	35,9	28,8	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Dirección por excepción activa* sucede en Colegios particulares frecuentemente con 33,3 % seguido de a menudo con 33,3 %; en Colegios Subvencionados a menudo con 31,3 % seguido de frecuentemente con 30,6 %; y, en Colegios Municipales a menudo con 41 % seguido de frecuentemente con 26,4 %.

Esto muestra que la Dirección por Excepción Pasiva caracteriza de alguna manera el tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos de Arica Chile en los tres tipos de colegios estudiados.

4.1.3.2 LIDERAZGO PASIVO/ EVITADOR.

TABLA 15

Opinión sobre liderazgo Pasivo/ Evitador.

TIPO DE COLEGIO	Liderazgo Pasivo/ Evitador					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	20,8	37,5	16,7	12,5	12,5	100
SUBVENCIONADO	17,4	38,2	24,3	17,4	2,8	100
MUNICIPAL	15,3	31,3	29,9	16,7	6,9	100
Total	16,7	34,9	26,3	16,7	5,4	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *el Liderazgo Pasivo/Evitador* sucede en Colegios particulares rara vez con 37,5 % seguido de nunca con 20,8 %; en Colegios Subvencionados rara vez con 38,2 % seguido de a veces con 24,3 %; y, en Colegios Municipales rara vez con 31,3 % seguido de a veces con 29,9 %.

Esto muestra que el Liderazgo Pasivo/Evitador no caracteriza como tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos de Arica Chile en ninguno de los tipos de colegios estudiados.

Para esta variable de segundo orden veamos ahora sus 2 variables directas.

4.1.3.2.1 DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN PASIVA.

TABLA 16

Opinión sobre Dirección por Excepción Pasiva.

TIPO DE COLEGIO	Dirección por Excepción Pasiva					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	41,7	8,3	25,0	25,0	0,0	100
SUBVENCIONADO	21,5	18,1	43,8	16,0	0,7	100
MUNICIPAL	16,7	17,4	39,6	23,6	2,8	100
Total	20,8	17,0	40,4	20,2	1,6	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *la Dirección por Excepción Pasiva* sucede en Colegios particulares nunca con 41,7 % seguido de a veces con 25 %; en Colegios Subvencionados a veces con 43,8 % seguido de rara vez con 18,1 %; y, en Colegios Municipales a veces con 39,6 % seguido de a menudo con 23,6 %.

Esto muestra que la Dirección por Excepción Pasiva no caracteriza como tipo de liderazgo asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos de Arica Chile en ninguno de los tipos de colegios estudiados.

4.1.3.2.2 LAISSEZ – FAIRE.

TABLA 17

Opinión sobre Laissez – Faire.

TIPO DE COLEGIO	Laissez – Faire					Total
	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente	
PARTICULAR	25,0	33,3	12,5	16,7	12,5	100
SUBVENCIONADO	26,4	34,0	24,3	13,2	2,1	100
MUNICIPAL	22,9	31,9	25,0	13,2	6,9	100
Total	24,7	33,0	23,7	13,5	5,1	100

Fuente: Cuestionario multifactorial de liderazgo.

INTERPRETACIÓN. En opinión de la comunidad educativa, personal que está a cargo del Jefe UTP, *el Liderazgo **Laissez-Faire*** sucede en Colegios particulares rara vez con 33,3 % seguido de a veces con 25 %; en Colegios Subvencionados rara vez con 34 % seguido de nunca con 26,4 %; y, en Colegios Municipales rara vez con 31,9 % seguido de a veces con 25 %.

Esto muestra que el liderazgo Laissez - Faire no caracteriza a los jefes de unidad técnico pedagógico de los centros educativos de Arica Chile en ninguno de los tres tipos de colegios estudiados.

4.2 VARIABLE DEPENDIENTE: LAS DIMENSIONES ACADÉMICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.2.1 EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARTICULARES, SUBVENCIONADOS Y MUNICIPALES. POR CADA DIMENSIÓN.

La presentación de resultados se hace según el siguiente orden:

Dimensiones/ Variable 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 DEL DESEMPEÑO DOCENTE
L. RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES

Para la ubicación del nivel de logro de los indicadores usaremos la siguiente escala de ubicación.

Escala para las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos	Nota	Porcentaje
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

TABLA 18

Evaluación sobre la infraestructura.

TIPO DE COLEGIO	Calidad de Infraestructura					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	100
SUBVENCIONADO	0,0	5,6	33,3	55,6	5,6	100
MUNICIPAL	5,6	11,1	50,0	22,2	11,1	100
Total	2,6	10,3	38,5	38,5	10,3	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Infraestructura**; el 33,3 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis y de siete. El 55,6 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 50% de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de cinco, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de seis. En conjunto, el 38,5 de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis y de siete.

Respecto a la calidad de la Infraestructura, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,5 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %; y los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50 %.

TABLA 19

Evaluación sobre los docentes.

TIPO DE COLEGIO	Calidad de Docentes					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	22,2	77,8	0,0	100
MUNICIPAL	0,0	5,6	33,3	50,0	11,1	100
Total	0,0	2,6	28,2	64,1	5,1	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Docentes**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 77,8 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 50% de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de seis. En conjunto, el 64,1 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 28,2 % que alcanzan un calificativo de cinco.

Respecto a la calidad de los *Docentes*, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Muy Bueno* con 77,8 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50,0 %.

TABLA 20

Evaluación sobre los alumnos.

TIPO DE COLEGIO	Calidad de Alumnos					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100
SUBVENCIONADO	0,0	11,1	16,7	66,7	5,6	100
MUNICIPAL	0,0	11,1	27,8	61,1	0,0	100
Total	0,0	10,3	20,5	64,1	5,1	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Alumnos**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de siete. El 66,7 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 16,7 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 61,1 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 27,8 % que alcanzan un calificativo de cinco. En conjunto, el 64,1 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 20,5 % que alcanzan un calificativo de cinco.

Respecto a la calidad de Alumnos, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

TABLA 21

Evaluación sobre el clima organizacional.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en Clima organizacional					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	5,6	88,9	5,6	100
MUNICIPAL	0,0	11,1	22,2	50,0	16,7	100
Total	0,0	5,1	15,4	64,1	15,4	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Clima organizacional**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de siete, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 88,9 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis. El 50 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de cinco. En conjunto, el 64,1 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 15,4 % que alcanzan un calificativo de siete o de cinco.

Respecto a Clima Organizacional, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Excelente* con 88,9 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50,0 %.

TABLA 22

Evaluación sobre la dirección.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en la Dirección					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	11,1	61,1	27,8	100
MUNICIPAL	0,0	5,6	0,0	61,1	33,3	100
Total	0,0	2,6	5,1	59,0	33,3	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Dirección**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de siete, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de seis. El 61,1 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 27,8 % que alcanzan un calificativo de siete. El 61,1 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de siete. En conjunto, el 59 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de siete.

Respecto a la Dirección, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

TABLA 23

Evaluación sobre el consejo comunidad educativa.

TIPO DE COLEGIO	Calidad del Consejo Comunidad educativa					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
SUBVENCIONADO	0,0	5,6	16,7	66,7	11,1	100
MUNICIPAL	0,0	11,1	16,7	55,6	16,7	100
Total	0,0	7,7	17,9	61,5	12,8	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Consejo Comunidad Educativa**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 66,7 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 16,7 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 55,6 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 16,7 % que alcanzan un calificativo de siete o de cinco. En conjunto, el 61,7 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 17,9 % que alcanzan un calificativo de cinco.

Respecto al Consejo Comunidad educativa los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %.

TABLA 24

Evaluación sobre los equipos de docentes.

TIPO DE COLEGIO	Calidad de los Equipos Docentes					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	66,7	0,0	33,3	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	22,2	55,6	22,2	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	16,7	55,6	27,8	100
Total	0,0	0,0	23,1	51,3	25,6	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Equipos de Docentes**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de cinco, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de siete. El 55,6 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de siete o de cinco. El 55,6 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 27,8 % que alcanzan un calificativo de siete. En conjunto, el 51,3 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 25,6 % que alcanzan un calificativo de siete.

Respecto a la calidad en Equipos Docentes, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6%.

TABLA 25

Evaluación sobre la apertura.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en Apertura					Total
	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	11,1	77,8	11,1	100
MUNICIPAL	0,0	5,6	27,8	38,9	27,8	100
Total	0,0	2,6	29,5	56,4	20,5	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Apertura**; el 33,3 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de siete, seis o cinco. El 77,8 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 11,1 % que alcanzan un calificativo de siete o cinco. El 38,9 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de siete o de cinco. En conjunto, el 56,4 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 29,5 % que alcanzan un calificativo de cinco.

Respecto a la calidad Apertura, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 77,8 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %.

TABLA 26

Evaluación sobre la evaluación institucional.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en Evaluación institucional						Total
	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
SUBVENCIONADO	5,6	0,0	0,0	22,2	72,2	0,0	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	5,9	5,9	64,7	23,5	100
Total	2,6	0,0	2,6	15,8	68,8	10,5	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Evaluación Institucional**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 72,2 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 64,7 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 23,5 % que alcanzan un calificativo de siete. En conjunto, el 68,8 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 15,8 % que alcanzan un calificativo de cinco.

Respecto a la *Evaluación Institucional* los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 72,2 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 64,7 %.

TABLA 27

Evaluación sobre los aprendizajes.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en Evaluación del aprendizaje							Total
	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	33,3	33,3	100
SUBVENCIONADO	0,0	0,0	5,6	16,7	11,1	66,7	0,0	100
MUNICIPAL	5,6	0,0	0,0	16,7	22,2	44,4	11,1	100
Total	2,6	0,0	2,6	17,9	15,5	53,8	7,7	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Evaluación del Aprendizaje**; el 33,3 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de siete, seis o cuatro. El 66,7 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 16,7 % que alcanzan un calificativo de cuatro. El 44,4 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 22,2 % que alcanzan un calificativo de cuatro. En conjunto, el 53,8 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 17,9 % que alcanzan un calificativo de siete.

Respecto a la Evaluación del Aprendizaje, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 44,4 %.

TABLA 28

Evaluación sobre el desempeño docente.

TIPO DE COLEGIO	Calidad del desempeño docente						Total
	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	100
SUBVENCIONADO	5,6	0,0	0,0	11,1	66,7	16,7	100
MUNICIPAL	0,0	0,0	27,8	11,1	44,4	16,7	100
Total	2,6	0,0	15,4	12,8	53,8	15,4	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Evaluación del Desempeño Docente**; el 33,3 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis, cinco o cuatro. El 66,7 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 16,7 % que alcanzan un calificativo de siete. El 44,4 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de seis, seguido de 27,8 % que alcanzan un calificativo de cuatro. En conjunto, el 53,8 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis, seguido de 15,4 % que alcanzan un calificativo de siete o de cuatro.

Respecto a la Evaluación del Desempeño Docente, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 44,4 %.

TABLA 29

Evaluación sobre rendimiento y aprendizajes.

TIPO DE COLEGIO	Calidad en Rendimiento y Aprendizaje						Total
	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	
PARTICULAR	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	100
SUBVENCIONADO	0,0	11,1	16,7	33,3	38,9	0,0	100
MUNICIPAL	5,6	50,0	27,8	5,6	11,1	0,0	100
Total	2,6	28,2	20,5	20,5	28,2	0,0	100

Fuente: Cuestionario de Evaluación de Centros Educativos.

INTERPRETACIÓN. En **Evaluación del Rendimiento y Aprendizaje**; el 66,7 % de los Colegios Particulares alcanzan un calificativo de seis seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 38,9 % de los Colegios Subvencionados alcanzan un calificativo de seis, seguido de 33,3 % que alcanzan un calificativo de cinco. El 50 % de los Colegios Municipales alcanzan un calificativo de tres, seguido de 27,8 % que alcanzan un calificativo de cuatro. En conjunto, el 28,2 % de los tres tipos de Colegios alcanzan un calificativo de seis o de tres, seguido de 20,5 % que alcanzan un calificativo de cuatro o cinco.

Respecto a la Evaluación del Rendimiento y Aprendizaje, los Centros Educativos Particulares de Arica Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Malo* con 27,8 %.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

6.1 PRUEBA DE HIPÓTESIS.

a. Prueba de Hipótesis 01. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales es correctivo / evitador.

Observando los resultados, esta hipótesis no se prueba, dado que los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos municipales practican un liderazgo **transformacional** en un nivel *totalmente aceptable* con 90,3 % como se muestra en el acápite 4.1.1, en un segundo término el liderazgo que practican es **transaccional** en un nivel *bastante aceptable* con 82 % como se muestra en el apartado 4.1.2.

b. Prueba de Hipótesis 02. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos subvencionados es Transaccional.

Esta hipótesis se prueba, dado que los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos subvencionados practican un liderazgo **transformacional** en un nivel *bastante aceptable* con 87,5 % como se muestra en el acápite 4.1.1, en segundo término el liderazgo que practican es **transaccional** en un nivel *bastante aceptable* con 79,2 % como se muestra en el apartado 4.1.2.

c. Prueba de Hipótesis 03. El liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Particulares es Transformacional.

Esta hipótesis se prueba, dado que los jefes de unidad técnico pedagógica de los centros educativos particulares practican un liderazgo **transformacional** en un nivel *totalmente aceptable* con 95,9 % como se muestra en el acápite 4.1.1, en un segundo término el liderazgo que practican es **transaccional** en un nivel *totalmente aceptable* con 91,7 % como se ve en el apartado 4.1.2.

d. Prueba de Hipótesis 04. La dimensión comunidad educativa de los centros educativos es aceptable y tiene una alta correlación con el liderazgo de los Jefes de Unidad.

La **dimensión comunidad educativa** en los centros educativos se centra en: docentes, alumnos y dirección que se resume en el siguiente cuadro.

TABLA 30

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 seis, muy bueno en un 42,9 % y calificativo de siete, excelente en un 36,5 %.

Los centros *subvencionados* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 53,0 % y calificativo de siete, excelente en un 26,3 %.

Los centros *municipales* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 46,8 % y calificativo de siete, excelente en un 25,4 %.

La correlación entre la **dimensión personal** y el **liderazgo de Jefes de Unidad Técnico Pedagógica** para colegios particulares es de $r=0,873$ con el liderazgo

transformacional y $r=0,948$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Personal y el Liderazgo.		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 Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios subvencionados es de $r=0,671$ con el liderazgo transformacional y $r=0,787$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Personal y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,671	0,787
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión personal** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios municipales es de $r=0,662$ con el liderazgo transformacional y $r=0,783$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Personal y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,662	0,783
Nº 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 y tiene una alta correlación con el liderazgo de los jefes de Unidad.

La **dimensión función organizativa** en los centros educativos se centra en: clima organizacional, comunidad educativa y equipos docentes que se resume en el siguiente cuadro.

TABLA 31

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 seis, muy bueno en un 37,9 % y calificativo de siete, excelente en un 36,5 %.

Los centros *subvencionados* promedian calificativo de seis, bueno en un 60,4 % y calificativo de siete, excelente en un 18,9 %.

Los centros *municipales* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 49,8 % y calificativo de siete, excelente en un 28,9 %.

La correlación entre la **dimensión función organizativa** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios particulares es de $r=0,908$ con el liderazgo transformacional y $r=0,970$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Función organizativa y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,908	0,970
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión función organizativa** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios subvencionados es de

$r=0,521$ con el liderazgo transformacional y $r=0,661$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Función organizativa y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,521	0,661
Nº de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

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

Correlación entre la Dimensión Función organizativa y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,709	0,882
Nº de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

f. **Prueba de Hipótesis 06.** La dimensión infraestructura de los centros educativos es aceptable y tiene alta correlación con el liderazgo de los jefes de Unidad.

La dimensión infraestructura en los centros educativos, se presenta en el cuadro adjunto.

TABLA 32

Dimensión Infraestructura.

Tipo de Colegio.	Nivel de la Dimensión Infraestructura.					Total
	Menos que regular	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
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 seis, muy bueno en un 33,4 % y calificativo de siete, excelente en un 29,5 %.

Los centros *subvencionados* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 36,7 % y calificativo de siete, excelente en un 24,7 %.

Los centros *municipales* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 39,5 % y calificativo de cinco, bueno en un 25,3 %.

La correlación entre la **dimensión Infraestructura** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios particulares es de $r=0,705$ con el liderazgo transformacional y $r=0,809$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Infraestructura y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,705	0,809
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión Infraestructura** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios subvencionados es de $r=0,669$ con el liderazgo transformacional y $r=0,792$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Infraestructura y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,669	0,792
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión Infraestructura** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios municipales es de $r=0,485$ con el

liderazgo transformacional y $r=0,639$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Infraestructura y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,485	0,639
Nº 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 Jefes de Unidad.

La **dimensión evaluación** en los centros educativos se centra en: evaluación institucional, evaluación del aprendizaje y rendimiento y aprendizajes, esto se muestra en el siguiente cuadro.

TABLA 33

Dimensión Evaluación.

Tipo de Colegio.	Nivel de la Dimensión Evaluación.					
	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 seis, muy bueno en un 57,7 % y calificativo de cinco, bueno en un 27,5 %.

Los centros *subvencionados* promedian calificativo de seis, muy bueno en un 55,5 % y calificativo de cinco, bueno en un 28,2 %.

Los centros *municipales* promedian calificativo de cinco, bueno en un 45,6 % y calificativo de cinco, bueno en un 25 %.

La correlación entre la **dimensión evaluación** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios particulares es de $r=0,360$ con el liderazgo transformacional y $r=0,526$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Evaluación y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,360	0,526
N° de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión evaluación** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios subvencionados es de $r=0,278$ con el

liderazgo transformacional y $r=0,450$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Evaluación y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,278	0,450
Nº de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

La correlación entre la **dimensión evaluación** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica para colegios municipales es de $r=0,457$ con el liderazgo transformacional y $r=0,614$ con el liderazgo transaccional, como se ve a continuación.

Correlación entre la Dimensión Evaluación y el Liderazgo.		Transformacional	Transaccional
		Valor	Valor
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0,457	0,614
Nº de datos válidos		5	5
Basada en la aproximación normal			

h. Prueba de Hipótesis General. Existe una correlación positiva y significativa entre el liderazgo académico administrativo de los Jefes de Unidad Técnico

Pedagógica 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.

Las medidas descriptivas de los indicadores están desarrollados en el Anexo N°3 de la presente tesis.

6.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

6.2.1 VARIABLE INDEPENDIENTE: EL LIDERAZGO ADMINISTRATIVO DE LOS JEFES DE UNIDAD TÉCNICO PEDFAGÓGICA.

En la discusión de resultados de esta variable independiente se toman en cuenta los apartados 4.1.1; 4.1.2 y 4.1.3.

Además para esta variable tomamos en cuenta una escala del nivel alcanzado en el tipo de liderazgo; estos están expresados en la siguiente tabla:

Escala para el Tipo de Liderazgo alcanzado				
00 – 20 %	21 – 40 %	41 – 60 %	61 – 80 %	81 – 100 %
Muy poco aceptable	Poco aceptable	Medianamente aceptable	Aceptable	Muy aceptable

En la toma de opinión respecto a los tres tipos de liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, se puede deducir lo siguiente:

El liderazgo efectivo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica se aprecia en los colegios de la ciudad de Arica de la siguiente forma:

En los colegios Particulares es muy efectiva y eficiente, logrando estrecha correlación con el aprendizaje de los estudiantes, lo que se manifiesta en cada una de las evaluaciones nacionales, entiéndase resultados en las Pruebas Simce (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) que aplica la Agencia de Calidad en los niveles de segundo, cuarto, sexto y octavo año básico; en enseñanza media se aplica en segundo año y en tercer año una prueba de Inglés. De igual forma en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que rinden los estudiantes de cuarto año medio, obteniendo muy buenos resultados a nivel general.

Los colegios subvencionados por su parte, sus resultados son de inferior calidad, obteniendo puntajes más bajos que los particulares, pero cercanos a ellos, lo que significa en términos prácticos una muy buena alternativa educativa para los padres de familia.

Los colegios municipales obtienen resultados muy bajos, motivo por el cual los padres de familia han optado por retirar a sus hijos de esta modalidad para incorporarlos en un sistema que les permita un mayor grado de éxito, actualmente este sistema se encuentra en una crisis ya que cada año se cierran muchos colegios porque sus resultados no dan seguridad a los padres de

familia, a pesar de que sus equipos técnicos se desarrollan permanentemente en torno a mejorar sus estándares de calidad educativa.

El **liderazgo transaccional** hace referencia a un tipo de liderazgo empresarial que tiene como base el intercambio. El Jefe de Unidad Técnico Pedagógica ofrece sus servicios y obtiene por ello beneficios y por otro lado, el líder reconoce qué quiere conseguir y facilita a los docentes los recursos necesarios para hacer que lo consigan.

El líder otorga a los docentes intereses y recompensas y éstos responden con su trabajo.

Se puede decir que en el liderazgo transaccional **el objetivo más importante de un Jefe de Unidad Técnico Pedagógica es** hacer lo que el líder dice que haga.

Y **el objetivo más importante del líder Transaccional** es establecer estructuras claras para que los docentes trabajen de manera óptima en la consecución de objetivos que ha marcado el líder y la Institución educativa. Esto se manifiesta en cada una de las modalidades del sistema educativo existente en Chile.

Estos resultados hacen ver que la labor de los Jefes de unidad Técnico Pedagógica de los Centros Educativos de Arica Chile son positivos y tienen calificación aceptable en todos sus indicadores.

Respecto al tercer tipo de liderazgo, los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico no alcanzan calificación para identificarlo con el tipo de liderazgo **Correctivo/evitador**. Esto se puede explicar por el gran compromiso que han adquirido los sostenedores de Instituciones Educativas con los colegios que administran, dándoles un gran énfasis a los modelos que comprometen una mayor participación de cada uno de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica con el sistema de trabajo técnico en cada unidad educativa, de modo tal que se privilegie el trabajo en equipo.

Como se puede deducir los dos tipos de liderazgo que caracterizan a los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica de los Centros Educativos d Arica Chile son el Transformacional y el De Desarrollos Transaccional.

Estos resultados hacen ver que la labor de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica de los Centros Educativos de Arica Chile es en general positiva como indica según los aspectos tratados por Cuevas López (2008), Mercedes (2008), donde se destaca al director líder, es original en su gestión, imita lo bueno de sus colegas líderes, es innovador de cara al logro de los fines y objetivos de la institución y del bienestar de sus miembros, creador junto a la comunidad educativa, inspira confianza a sus compañeros y tiene una visión de futuro que se plasma en un determinado proyecto de centro educativo.

En este sentido, se ha podido constatar que el liderazgo de los directores puede ser determinado valorando criterios como la planificación, la gestión del personal

con apoyo y orientación de los directores, de otros los colaboradores y el uso recursos.

Identificándolos con el liderazgo transformacional tienen calificación entre regular y bueno en sus indicadores Influencia Idealizada Conductual (58,3 %), Influencia Idealizada Atribuida (59,6 %), y Motivación Inspiracional (52,9 %).

Se debe recordar que el Liderazgo Transformacional se caracteriza por ser un 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).

Por otro lado, identificándolos con el liderazgo Transaccional también tienen calificación entre regular y bueno en sus indicadores Consideración Individualizada (46,8 %) y Recompensa Contingente (50,6 %).

Recordar que 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 Recompensa Contingente y Dirección por Excepción (Bass y Avolio, 1994).

Los resultados muestran que en los tres tipos de Centros Educativos el tipo de liderazgo es similar o tiende a ser similar, no hay resultados abismales entre ellos.

No se puede dejar de lado el autoconocimiento de los puntos fuertes y débiles para el ejercicio de la labor y el apoyo de las autoridades en el ejercicio de la jefatura. Aquí se destaca también que la similitud en los niveles de logro de los resultados, se debe a que la actuación de los jefes de unidad están en la mira desde el exterior por otros jefes y cuando una institución destaca se espera que otras también lo hagan.

6.2.2 VARIABLE DEPENDIENTE. LAS DIMENSIONES ACADÉMICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Se toma como base los resultados de la variable dependiente que están ubicados en el apartado 4.2.1.

Además para esta variable tomamos en cuenta una escala del nivel de logro alcanzado en las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos; estos están expresados en la siguiente tabla:

Escala para las dimensiones académico-organizacionales de los centros educativos	Nota	Porcentaje
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

Respecto a la calidad de la Infraestructura, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,5 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %; y los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50 %.

Respecto a la calidad de los *Docentes*, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Muy Bueno* con 77,8 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50,0 %.

Respecto a la calidad de Alumnos, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

Respecto a Clima Organizacional, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Excelente* con 88,9 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50,0 %.

Respecto a la Dirección, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

Respecto al Consejo Comunidad educativa los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %.

Respecto a la calidad en Equipos Docentes, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros

Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6%.

Respecto a la calidad Apertura, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 77,8 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %.

Respecto a la *Evaluación Institucional* los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 72,2 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 64,7 %.

Respecto a la Evaluación del Aprendizaje, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 44,4 %.

Respecto a la Evaluación del Desempeño Docente, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 44,4 %.

Respecto a la Evaluación del Rendimiento y Aprendizaje, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Malo* con 27,8 %.

CONCLUSIONES.

PRIMERA.

El liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico de los Centro Educativos **Municipales** de Arica Parinacota Chile es Transformacional en un nivel *aceptable* con 60,4 %, y es Transaccional en un nivel *medianamente aceptable* con 45,8 %.

SEGUNDA.

El liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico de los Centros Educativos **Subvencionados** de Arica Parinacota Chile es Transformacional en un nivel *medianamente aceptable* con 54,9 %, y es Transaccional en un nivel *medianamente aceptable* con 40,3 %.

TERCERA.

El liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógico de los centros Educativos **Particulares** de Arica Parinacota Chile es Transformacional en un nivel *medianamente aceptable* con 54,2 %, y es Transaccional en un nivel también *medianamente aceptable* con 54,2 %

CUARTA.

La **Infraestructura** de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Buena* con 66,5 %; de los centros Educativo.

Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50,0 %.

QUINTA.

El Consejo **Comunidad Educativa** de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %.

SEXTA.

La **calidad de Docentes** de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Muy Buena* con 77,8 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50 %.

SÉPTIMA.

La calidad de Alumnos de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

OCTAVA.

El **Clima Organizacional** de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Buena* con 66,7 %; de los centros Educativos

Subvencionados alcanzan un nivel *Excelente* con 88,9 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50 %.

NOVENA.

La Dirección, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 61,1 %.

DÉCIMA.

El Consejo Comunidad educativa los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %.

DECIMOPRIMERA.

La calidad en Equipos Docentes de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Buena* con 66,7 %; de los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %.

DECIMOSEGUNDA.

La calidad Apertura de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Buena* con 66,7 %; de los Centros Educativos

Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 77,8 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %.

DECIMOTERCERA.

La Evaluación Institucional de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Bueno* con 66,5 %, de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Regular* con 55,6 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 50 %.

DECIMOCUARTA.

La Evaluación del Aprendizaje de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanza un nivel *Bueno* con 66,7 %; de los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 44,4 %.

DECIMOQUINTA.

Respecto a la Evaluación del Desempeño Docente, los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; los Centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %, y, los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Regular* con 44,4 %.

DECIMOSEXTA.

La Evaluación del Rendimiento y Aprendizaje de los Centros Educativos Particulares de Arica Parinacota Chile alcanzan un nivel *Bueno* con 66,7 %; de

los centros Educativos Subvencionados alcanzan un nivel *Menos que Regular* con 38,9 %; y, de los Centros Educativos Municipales alcanzan un nivel *Malo* con 27,8 %.

DECIMOSÉTIMA.

La correlación entre la **dimensión personal** y el **liderazgo** de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica:

- Para colegios particulares es de $r=0,873$ con el liderazgo transformacional y $r=0,948$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios subvencionados es de $r=0,671$ con el liderazgo transformacional y $r=0,787$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios municipales es de $r=0,662$ con el liderazgo transformacional y $r=0,783$ con el liderazgo transaccional.

DECIMOCTAVA.

La correlación entre la **dimensión función organizativa** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica:

- Para colegios particulares es de $r=0,908$ con el liderazgo transformacional y $r=0,970$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios subvencionados es de $r=0,521$ con el liderazgo transformacional y $r=0,661$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios municipales es de $r=0,709$ con el liderazgo transformacional y $r=0,882$ con el liderazgo transaccional.

DECIMONOVENA.

La correlación entre la **dimensión Infraestructura** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica:

- Para colegios particulares es de $r=0,705$ con el liderazgo transformacional y $r=0,809$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios subvencionados es de $r=0,669$ con el liderazgo transformacional y $r=0,792$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios municipales es de $r=0,485$ con el liderazgo transformacional y $r=0,639$ con el liderazgo transaccional.

VIGÉSIMA.

La correlación entre la **dimensión evaluación** y el liderazgo de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica:

- Para colegios particulares es de $r=0,360$ con el liderazgo transformacional y $r=0,526$ con el liderazgo transaccional.
- para colegios subvencionados es de $r=0,278$ con el liderazgo transformacional y $r=0,450$ con el liderazgo transaccional.
- Para colegios municipales es de $r=0,457$ con el liderazgo transformacional y $r=0,614$ con el liderazgo transaccional.

RECOMENDACIONES.

PRIMERA. Que se realice un efectivo proceso de selección de los postulantes a este cargo de acuerdo a los lineamientos establecidos por la autoridad y la alta Dirección Pública.

SEGUNDA. Cada postulante debe tener a lo menos cinco años de docencia de aula y poseer un Magíster en Administración Educacional y/o Currículo y Evaluación y con una clara orientación a los logros y/o metas.

TERCERA. La Agencia de Calidad de la Educación Escolar, debe establecer un perfil para este cargo que se pueda utilizar en el proceso de selección, alineado con los propósitos y fines que espera el Estado a través del Ministerio de Educación para mejorar la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes en cada uno de los niveles educativos.

CUARTA. Los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica deben poseer un amplio conocimiento de las TIC's aplicadas al proceso educativo, para poder apoyar la labor de los docentes en el trabajo de aula.

QUINTA. Se debe trabajar con plataformas escolares, que apoyen la función y optimicen el trabajo docente permitiendo con ello una mayor disponibilidad de tiempo de los profesores para crear y proponer nuevas estrategias educativas para ser aplicadas al proceso escolar.

SEXTA. Optimizar el uso de los medios tecnológicos en función de una mejor y más efectiva comunicación con todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de entregar la información oportuna para remediar aquellos procesos que requieran de un reenfoque o de un proceso de reingeniería educativa.

SÉPTIMA. Poseer un liderazgo efectivo y eficiente que le permita que los docentes se conviertan en sus seguidores en este proceso de mejora continua para el logro de aprendizajes significativos y sustentables en todos los estudiantes y aplique permanentemente un lenguaje pedagógico con los docentes partiendo de la premisa que ellos son personas que necesitan de acompañamiento permanente para corregir y superar los aspectos deficitarios en su práctica de aula.

OCTAVA. Debe poseer un excelente manejo de las relaciones interpersonales a nivel de docentes, estudiantes y padres de familia.

De igual forma debe tener espíritu de superación permanente que se traduzca en una actualización constante de sus conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Aguerrondo I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Editorial Troquel. Argentina.
- 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.
- Alavariño, C.; Arzola, S.; Brunner, J y Otros. (2000). *Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura*. Revista de Educación PAIDEIA. Universidad de Concepción. Chile.
- 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.
- Anotonakis, 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.
- Argyris C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading, MA.

- Arnal J. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Auguste, S. y Valenzuela, J. P. (2003). *Do students benefit from school competition? Evidence from Chile*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Avolio B.: (1997). The great leadership migration to Full Range Leadership development system. Kellogg Leadership Studies Project: Leadership Transformational, Working Papers. Academy of Leadership Press.
- http://www.academy.und.edu/scholarship/CASL/klspdocs/bavol_p1.htm
- Azcárate, P. (1999). *El conocimiento profesional: naturaleza, fuentes, organización y desarrollo*. *Cuadrante*, 8, pp. 111-138.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, McKinsey. http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/WORLD_SCHOOL_SYSTEMS_FINAL.PDF (ACCESO 15 JULIO 2011)
- Bass B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, & managerial applications*. USA: The Free Press.
- Bass B. y AVOLIO B. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformational 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 5X Short*. País: Published by Mindgarden, Inc.

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.

Bennis W.: (spring 1999). The leadership advantage. S.
<http://www.pfdf.org/leaderbooks/L2L/spring99/bennis.html>.

Blake, R.; Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston Gulf.

Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que APRENDEN: PROMESAS Y REALIDADES*. MADRID: LA MURALLA.

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.

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.

Brennan, J. (1998). *Panorama General del Aseguramiento de Calidad. Una comparación Internacional*. UNAM. México.

Brennan, J.; Kogan, M.; Teicherler, U. (1996). *Higher Education and Work*. Londres: Kingsley.

Brooking (1997). *El Capital Intelectual: el principal activo de las empresas DEL TERCER MILENIO*. BARCELONA: PAIDÓS.

Brown W., Birnstihl E. y Wheeler D.: (oct. 1996). *Leading without authority: an examination of the impact of transformational leadership cooperative extension work groups and teams*. *Journal of Extension*; vol. 34, N°

5.<http://www.joe.org/joe/1996october/a3.html>.

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.

Bycio P., Hacket R. Y Allen J.: (1995). Further assessment of Bass's conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*; vol. 80, N° 4; 468-478. <http://www.bsos.umd.edu/psyc/hanges/siop2000.pdf>.

Cardona J. A. (2008). *Evaluación de Centros Educativos: Un estudio Correlacional*, UNED. País: Editorial. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20407&dsID=evaluacion_centros.pdf.

Castro A. y Nader M. (2004). *Estilos de liderazgo, contexto y cultura organizacional un estudio comparativo en población civil y militar*. País: *Revista Boletín de Psicología*, No. 82, Noviembre 2004, 45-63.

Chiavenato, Idalberto. (2002). *Gestión del Talento Humano*. Mc Graw-Hill. Colombia.

Cuevas López, Ma Mercedes. (2008). Tesis "Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural". *Revista de Currículum y formación del Profesorado*. España: Universidad de Granada.

Cuoto R.: (1997). *Social capital and Leadership*. Kellogg Leadership Studies Project: Leadership Transformational, Working Papers. Academy of Leadership Press.

http://www.academy.umd.edu/scholarship/cast/klspdocs/rcout_p1.htm

Den Hartog D., Van Muijen J. Y Koopman P.: (mar. 1997). Transactional versus Transformational leadership: an analysis of the MLQ. Journal of Occupational and Organizational Psychology; vol. 70; 19-34.

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.

Drucker, Peter. (1955). *The Practice of Management.* Heinemann. Londres.

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.

Fiedler, Fred. (1967). *A Theory of leadership effectiveness.* Mc Graw-Hill. Nueva York.

Frigolett, Hernán; Mayol, Alberto y Otros. (2013). *Educación 2013: Propuesta de Reforma de la Educación chilena.* Fundación Terram. Santiago.

Fullan 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.

- García, C. y Paredes, R. (2006). *Reducing the Educational Gap in Chile: Good Results in Vulnerable Groups*, Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad Católica.
- García, Mónica; Sánchez, Karem; Zapata, Álvaro. (2008). *Perspectivas teóricas para el estudio de la Gestión Humana*. Universidad del Valle. Colombia.
- Garza Puente, Diana Guadalupe. (2010). Tesis Doctoral "El Clima Organizacional en la Dirección General de ejecución de la secretaria de seguridad pública en Tamaulipas". México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Gather, M. (2000). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó. En *De relaciones, actores y territorios*. Unesco 2009.
- Gillespie N. y Mann L.: (2000). The building blocks of trusts: the role of transformational leadership and shared values in predicting team members' trust in their leaders. *Academy of Management, Conference*. <http://www.mbs.unimelb.edu.au/jgans/wp/200001.pdf>.
- Gómez Dacal, G. (1996). *Organización Escolar General*. Editorial Española. Madrid.
- Gore, E. y Dunlap D. (1988). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Editorial Tesis, Buenos Aires.
- Gronn P.: (1995). Greatness Re-visited: The current obsession with transformational leadership. *Leading and Managing*; vol. 1; 14-27. http://www.staff.edfac.unimelb.au/david_gurr/482-707/gronn_95html
- 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.

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.

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

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

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

Hersey, P y Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership: Is There a best style of leadership? *Training and development. Journal*, 33.

Higer Education (2007). *Strategic Model HRM*. Mc Graw & Hill

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.

Howell J. Y Higgins C.: (1990). Champions of technological innovation. *Administrative. Science Quarterly*; vol. 35, Nº 2; 317-341. <http://www.bsos.umd.edu/psyc/hanges/siop2000.pdf>.

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 portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente.* En
www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt (Acceso 14
julio 2011)

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

Katz, Daniel; Maccoby, Nathan; GURIN, Gerald. 2012). Productivity, supervision and morale among railroad workers. Literary Licensing LLC. United States.

Kells, H. (1997). Procesos de autoevaluación. Universidad Católica del Perú. Fondo editorial. Lima.

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

Khawas El al. (1998). Control de Calidad en la Educación superior. UNESCO.

Khawas El, Elaine. (1998). El Sistema de Aseguramiento de Calidad de los Estados Unidos.

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

Kotter, John. (2011). Revista Gestión: El Líder del Cambio. Trimestral.

- 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
- Levin, R. y Rubin D. (1996). *Estadística para Administradores*, 6ª. ed., Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 20.370. (2009) Ministerio de Educación. Chile
- López Leiva, Verónica. (2010). Liderazgo y Mejora Educativa. Red de revistas científicas de América Latina. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- 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.
- Malo, S.; Velásquez, A. (1998). La Calidad de la Educación Superior en México. Una Comparación Internacional. UNAM. México.
- Mansilla 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 2001- 2005 de la Institución Inmaculada Concepción - Lima”. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 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.

- 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.
- Masi R. y Cooke R.: (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms and organizational productivity. *The International Journal of Organizational Analysis*; vol. 8, Nº 1; 16-47.
- 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.
- Menchen, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender y volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- MINEDUC (2003). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)*. País: Chile.
- 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

MINEDUC (2011). Ficha escuela. Disponible en: <http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/Busqueda>.

MINEDUC (2011). *Marco de la Buena Enseñanza*. http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Materia_I_de_apoyo_establecimientos/MBE.pdf

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.

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>.

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/>.
- Núñez, Iván et al. (1993). Sistema Educativo Nacional de Chile. MINEDUC y Organización de Estados Ibaroamericanos.
- Paredes, R. y Pinto, J. I. (2008). *¿El Fin de la Educación Pública en Chile?*, Departamento de Ingeniería Industrial, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pedraja R. L. Rodríguez, Ponce E. Barreda O. M. Sagredo N. O. Segovia L. C. (2007). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare. Chile: Revista chilena de ingeniería*, vol. 17 N° 1, 2009, pp. 21-26.
- Pedraja R. L. y Rodríguez E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. Chile: *Revista Facultad de Ingeniería, U.T.A. (Chile)* Vol. 12 N°2, 2004, pp. 63-73
- Pérez Gómez, A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
- Popkewitz T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Madrid: Mondadori.
- Quintanilla G. (2012). *Factores causales de la movilidad docente en un colegio particular subvencionado de Arica.* Universidad La República. Tesis.

Riascos E., Sandra; Aguilera C., Adriana. (2011). Herramientas TIC como apoyo a la Gestión del Talento Humano. Cuadernos de administración. Volumen 27. Colombia.

Robbins, Stephen. (2009). Comportamiento Organizacional. Pearson Educación. Décimo tercera edición.

Sagredo O. (2011). Evaluación y Plan de Mejoramiento de Centro Educativo de la Ciudad de Arica. Chile: Universidad La República.

Sammons, Pam, Hillman, Josh,; Mortimore, Peter. (1998). Características claves de las escuela efectivas. México.

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.

Santelices, María V., Taut, Sandy, Araya, Carolina, Manzi, Jorge. (2003). Consecuencias a nivel local de un Sistema de Evaluación de Profesores. El caso de Chile. Estudios pedagógicos XXXIX, N°2: 299 – 328.

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.

Schein, Edgar H. (1992). Organizational Culture and Leadership. Jossey – Bass. San Francisco.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Siliceo Aguilar, Alfonso. (2001). Líderes para el Siglo XXI. México: Mc Graw

Hill. México.

Sosik J.: (dec. 1997). Effect of transformational leadership and anonymity on idea generation in computer-mediated groups. *Group & Organizational Management*; vol. 22, N° 4, 460-487.

Spiegel, M. R. (1991). *Estadística*. México: Mc Graw Hill.

Thoonen E., Sleegersb 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. (2010). Escuela emergente. País: Editorial. Disponible en www.escuelaemergente.wordpress.com.

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

University of Phoenix (2011). *Post-Secondary Education in the 21st Century: Students and Institutions*. En http://cdn.theatlantic.com/static/front//docs/sponsored/phoenix/postsecondary_education.pdf

Urcola, Juan L. (2001) *Dirigir Personas en Tiempos de Cambio*. Editorial ESIC.

Vega C. y Zabala G. (2004). Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno. Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.

- 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.
- Volante B., Paulo. (2000). Cuatro Principios de Acción en Gestión Educacional. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica. Adaptado por el equipo de Gestión Escolar de la Fundación Chile.
- 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.
- Yukl, G. (2002): Leadership in organizations. Englewood Cliffs. País: NJ: Prentice-Hall.
- 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 01

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO PARA JEFES DE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA.

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 Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

7. A veces estoy ausente cuando surgen 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 funcionando 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 enseñar 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 arreglarlo.	0	1	2	3	4
18. Por el bienestar del grupo 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 un grupo.	0	1	2	3	4
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de tomar acciones.	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 errores, 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 un seguimiento de todos los errores que se producen.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

25. Me muestro confiable y seguro.	0	1	2	3	4
26. Construyo una visión motivante del futuro.	0	1	2	3	4
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores para alcanzar los 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 desarrollar sus fortalezas.	0	1	2	3	4
32. Sugiero a los demás nuevas formas 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. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.	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 grupo 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 forma 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 Menudo	Frecuentemente, sino 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. Comparto 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, sino 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 corregir 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 02

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS DIMENSIONES ACADÉMICO ORGANIZACIONALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ARICA-CHILE (EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS).

- 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.

CALIDAD EDUCATIVA	Puntuación	Comentario adicional
A: INFRAESTRUCTURA		
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: DOCENTES		
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		
C: ALUMNOS		
C.1 AMBIENTE DE APRENDIZAJE		
C.2 SISTEMA DE ADMISIÓN		
C.3 RELACIÓN PROFESOR/Nº ALUMNOS		
C.4 AUSENTISMO ESCOLAR		
D: CLIMA ORGANIZACIONAL		
D.1 EN EL CENTRO		
D.2 EN LAS AULAS		
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: CONSEJO COMUNIDAD EDUCATIVA, CENTRO DE PADRES Y CENTRO DE ALUMNOS		
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		
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.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		
L: RENDIMIENTO Y APRENDIZAJES		
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		

ANEXO 03.

MEDIDA DESCRIPTIVA DE LOS INDICADORES SEGÚN LAS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN.

- i. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Municipales?

*El liderazgo de los centros **educativos municipales** es transformacional a un nivel aceptable (60,4 %).*

Estadísticos	
	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Válidos	351
Perdidos	0
Media	3,4872
Mediana	4,0000
Desviación típica	0,73230
Varianza	0,536

- j. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Subvencionados?

*El liderazgo de los centros **educativos subvencionados** es transformacional a un nivel aceptable (54,9 %).*

Estadísticos	
	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Válidos	351
Perdidos	0
Media	3,4872
Mediana	4,0000
Desviación típica	0,73230
Varianza	0,536

- k. ¿Cómo es el liderazgo administrativo del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica de los centros educativos Particulares?

*El liderazgo de los centros **educativos particulares** es transformacional a un nivel aceptable (54,2 %).*

Estadísticos	
	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Válidos	351
Perdidos	0
Media	3,4872
Mediana	4,0000
Desviación típica	0,73230
Varianza	0,536

- l. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión comunidad educativa?

El consejo de la comunidad educativa es bueno llegando a un nivel del 66,7 % para colegios particulares, 66,7 % para colegios subvencionados y 55,6 % para colegios municipales.

Descriptivos

TIPO DE COLEGIO			Estadístico	Error típico	
Consejo de comunidad educativa	Colegio Particular Pagado	Media	5,6667	0,33333	
		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>			
		Límite inferior	4,2324		
		Límite superior	7,1009		
		Media recortada al 5%	.		
		Mediana	6,0000		
		Varianza	0,333		
		Desviación típica	0,57735		
		Mínimo	5,00		
		Máximo	6,00		
		Rango	1,00		
		Amplitud intercuartil	.		
		Asimetría	-1,732		1,225
		Curtosis	.		.
Colegio Subvencionado		Media	5,8333	0,16667	
		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>			
		Límite inferior	5,4817		
		Límite superior	6,1850		
		Media recortada al 5%	5,8704		
		Mediana	6,0000		
		Varianza	0,500		
		Desviación típica	0,70711		
		Mínimo	4,00		

	Máximo	7,00	
	Rango	3,00	
	Amplitud intercuartil	0,25	
	Asimetría	-0,873	0,536
	Curtosis	1,906	1,038
Colegio Municipal	Media	5,7778	0,20699
	<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>		
	de Límite inferior	5,3411	
	para la Límite superior	6,2145	
	Media recortada al 5%	5,8086	
	Mediana	6,0000	
	Varianza	0,771	
	Desviación típica	0,87820	
	Mínimo	4,00	
	Máximo	7,00	
	Rango	3,00	
	Amplitud intercuartil	1,00	
	Asimetría	-0,690	0,536
	Curtosis	0,304	1,038

m. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión funcional organizativa?

Descriptivos

TIPO DE COLEGIO			Estadístico	Error típico	
Función organizacional	Colegio Particular Pagado	Media	6,6667	0,33333	
		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>			
		Límite inferior	5,2324		
		Límite superior	8,1009		
		Media recortada al 5%	.		
		Mediana	7,0000		
		Varianza	0,333		
		Desviación típica	0,57735		
		Mínimo	6,00		
		Máximo	7,00		
		Rango	1,00		
		Amplitud intercuartil	.		
		Asimetría	-1,732		1,225
		Curtosis	.		.
Colegio Subvencionado	Colegio Subvencionado	Media	6,1667	0,14575	
		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>			
		Límite inferior	5,8592		
		Límite superior	6,4742		
		Media recortada al 5%	6,1852		
		Mediana	6,0000		
		Varianza	0,382		
		Desviación típica	0,61835		
		Mínimo	5,00		
		Máximo	7,00		
		Rango	2,00		
		Amplitud intercuartil	1,00		
		Asimetría	-0,093		0,536
		Curtosis	-0,101		1,038
Colegio Municipal	Colegio Municipal	Media	6,2222	0,17255	
		<i>Intervalo de</i> Límite inferior	5,8582		

<i>confianza para la media al 95%</i>	Límite superior	6,5863	
Media recortada al 5%		6,3025	
Mediana		6,0000	
Varianza		0,536	
Desviación típica		0,73208	
Mínimo		4,00	
Máximo		7,00	
Rango		3,00	
Amplitud intercuartil		1,00	
Asimetría		-1,395	0,536
Curtosis		4,153	1,038

n. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión infraestructura?

Descriptivos					
TIPO DE COLEGIO				Estadístico	Error típico
Infraestructura	Colegio	Particular	Media	5,6667	0,88192
	Pagado		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>		
			Límite inferior	1,8721	
			Límite superior	9,4612	
			Media recortada al 5%	.	
			Mediana	6,0000	
			Varianza	2,333	
			Desviación típica	1,52753	
			Mínimo	4,00	
			Máximo	7,00	
			Rango	3,00	
			Amplitud intercuartil	.	
			Asimetría	-0,935	1,225
			Curtosis	.	.

Colegio Subvencionado	Media	5,6111	0,16447	
	<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>	Límite inferior	5,2641	
		Límite superior	5,9581	
	Media recortada al 5%	5,6235		
	Mediana	6,0000		
	Varianza	0,487		
	Desviación típica	0,69780		
	Mínimo	4,00		
	Máximo	7,00		
	Rango	3,00		
	Amplitud intercuartil	1,00		
	Asimetría	-0,445	0,536	
	Curtosis	0,462	1,038	
	Colegio Municipal	Media	5,2222	0,23647
<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>		Límite inferior	4,7233	
		Límite superior	5,7211	
Media recortada al 5%		5,2469		
Mediana		5,0000		
Varianza		1,007		
Desviación típica		1,00326		
Mínimo		3,00		
Máximo		7,00		
Rango		4,00		
Amplitud intercuartil		1,00		
Asimetría		-0,105	0,536	
Curtosis		0,550	1,038	

o. ¿Cómo están los centros educativos en la dimensión evaluación interna?

Descriptivos

TIPO DE COLEGIO			Estadístico	Error típico	
Evaluación Institucional interna	Colegio Particular Pagado	Media	5,6667	0,33333	
		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>	Límite inferior 4,2324 Límite superior 7,1009		
		Media recortada al 5%	.		
		Mediana	6,0000		
		Varianza	0,333		
		Desviación típica	0,57735		
		Mínimo	5,00		
		Máximo	6,00		
		Rango	1,00		
		Amplitud intercuartil	.		
		Asimetría	-1,732		1,225
		Curtosis	.		.
		<hr/>			
		Colegio Subvencionado	Media		5,5556
<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>	Límite inferior 5,0665 Límite superior 6,0447				
Media recortada al 5%	5,7284				
Mediana	6,0000				
Varianza	0,967				
Desviación típica	0,98352				
Mínimo	2,00				
Máximo	6,00				
Rango	4,00				
Amplitud intercuartil	1,00				
Asimetría	-3,095		0,536		
Curtosis	10,784		1,038		
<hr/>					
Colegio Municipal	Media		6,0588	0,18131	
	<i>Intervalo de</i>	Límite inferior 5,6745			

<i>confianza para la</i>	Límite superior	6,4432	
<i>media al 95%</i>			
Media recortada al 5%		6,1209	
Mediana		6,0000	
Varianza		0,559	
Desviación típica		0,74755	
Mínimo		4,00	
Máximo		7,00	
Rango		3,00	
Amplitud intercuartil		0,50	
Asimetría		-1,116	0,550
Curtosis		2,865	1,063