



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Ciencias Sociales mención  
Sociología de la Modernización

Tesis de Grado

# **EL LIDERAZGO *TRANSFORMACIONAL* EN DIRECTORES DE TRES LICEOS BICENTENARIO Y TRES LICEOS REGULARES DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

**Estudiante:**

**ARMANDO ROJAS JARA**

**Tesis de Grado para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales**

**Mención Sociología de la Modernización**

**Profesor Tutor:**

**RAÚL ATRIA BENAPRÉS**

EL LIDERAZGO *TRANSFORMACIONAL* EN DIRECTORES DE TRES LICEOS BICENTENARIO Y TRES  
LICEOS REGULARES DE LA REGIÓN METROPOLITANA  
2012. ARMANDO ROJAS JARA

## **AGRADECIMIENTOS**

DEDICO ESTA TESIS A MI MADRE Y A MI PADRE, QUIENES CON AMOR,  
ME ENSEÑARON A SER UNA GRAN PERSONA Y UN GRAN PROFESIONAL.

Y TAMBIÉN AL NUEVO INTEGRANTE DE LA FAMILIA, QUE VIENE EN CAMINO

RESUMEN	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1 Planteamiento del Problema	6
1.2 Interrogante de investigación	9
1.3 Objetivos de Investigación	10
1.4 Justificación de la investigación	12
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	13
2.1. El fenómeno del liderazgo	13
2.1.1 Antecedentes	13
2.1.2 Teorías de los Rasgos	14
2.1.3 Teorías de la Conducta	14
2.2 Primeros acercamientos al fenómeno del liderazgo en educación	16
2.2.1 Liderazgo Escolar según Sergiovanni	17
2.2.2 Liderazgo Escolar según Leithwood	18
2.3. Enfoques Principales del Liderazgo Escolar	19
2.3.1 Liderazgo Instructivo	19
2.3.2 Liderazgo Transaccional	20
2.3.3 Liderazgo Transformacional	21
2.3.3.1 Liderazgo Transformacional según Bass	22
2.3.3.2 El Liderazgo Transformacional según Leithwood	22
2.3.4 El Liderazgo Distribuido	24
2.4 Los estudios más recientes sobre liderazgo en Chile	25
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	38
3.1 Tipo de Diseño y Tipo de Investigación	38
3.2 Muestra	39
3.3 Instrumento de recolección de información	40
3.4 Recogida de la Información y análisis de resultados	43
3.5 Hipótesis de investigación	47
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	53
4.1 Los Liceos de Excelencia	53
4.2 Análisis de Resultados	55
4.2.1 Análisis Descriptivo	55
4.2.2 Análisis Inferencial	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	73
Conclusiones	73
Discusión y reflexión	76
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	82

## RESUMEN

Este estudio plantea dos objetivos generales: el primero es describir el liderazgo transformacional en directores de tres liceos *bicentenario* y tres liceos regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana, considerando la percepción de los docentes. Por su parte, el segundo es determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de los liceos *bicentenario* con respecto a la de los docentes de los liceos regulares.

Para este propósito se aplicó el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ por sus siglas en inglés) a una muestra de 28 docentes de los Liceos *Bicentenario* y a 26 de los Liceos Regulares (54 docentes en total). Estos datos fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS (versión 18.0)

Para el análisis de resultados y para cumplir con el primer objetivo se usó ***estadística descriptiva***. Por su parte para cumplir con el segundo objetivo se aplicó una ***prueba t de student*** para determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares.

Los resultados obtenidos tras el *primer análisis* permiten concluir que los directores de los liceos bicentenario son percibidos por sus docentes con un mayor liderazgo que los directores de los liceos regulares.

Con respecto a los resultados tras el *segundo análisis*, la principal conclusión es que existen diferencias significativas *en tres de las cinco dimensiones del liderazgo transformacional del director* al contrastar la percepción de docentes de los Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de docentes de los Liceos Regulares.

### Planteamiento del Problema

#### 1.1 Planteamiento del Problema.

A partir de la década de los '80, en América Latina se han llevado a cabo un conjunto de Reformas Educativas. En relación a esto, Martinic (2010) señala que “la primera de ellas -y que predominó en los año 80’s- son reformas institucionales orientadas a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. Las segundas –propias de los 90’s- están centradas en los procesos y resultados de los sistemas educativos y, por último, las reformas de tercera generación –propias de los 2000’s- transforman las relaciones del estado con las escuelas y los modos de pensar, organizar y de poner en práctica los procesos educativos”.

Nuestro país, por su parte, no ha permanecido ajeno a estos procesos. En este contexto, cabe destacar los profundos cambios –tanto estructurales como legales- que han acaecido en nuestro sistema escolar en los últimos cinco años. Prueba de ello lo constituyen la *Ley general de educación*<sup>1</sup>, que consagra a la calidad y a la equidad como principios orientadores de la educación; la *Ley de calidad y equidad de la educación*<sup>2</sup>, que viene a establecer mayores exigencias para la evaluación docente y para la labor directiva y la *Ley de aseguramiento de la calidad de la educación*<sup>3</sup>, que viene a crear la *agencia de calidad* y la *superintendencia de educación*, instituciones que constituyen un cambio estructural sin precedentes para el sistema educativo nacional.

---

<sup>1</sup> Ley General de Educación, 20.370. Disponible en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

<sup>2</sup> Ley de Calidad y Equidad de la Educación, 20.501. Disponible en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

<sup>3</sup> Proyecto de Ley de aseguramiento de la calidad de la educación. Boletín número 5083-04, recientemente aprobado por comisión mixta. Disponible en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)

En este contexto, la tarea tanto de quienes dirigen como de quienes desarrollan labores al interior de las aulas en los centros escolares se convierte hoy por hoy en un enorme desafío, especialmente teniendo en cuenta que la gestión es en la actualidad un tema que le compete a cualquier profesional que se desempeñe en educación. Todo lo anterior, conduce a pensar en la gran importancia que adquiere el tema de *liderazgo* para los distintos actores de nuestro sistema escolar. Así lo demuestran tanto los estudios de comienzos de la década (Uribe, 2004) como los más recientes (Volante, 2008; Weinstein, 2012), que han generado diversa evidencia empírica, lo que ha permitido tomar conciencia de la relevancia de contar con educadores *líderes* y con las competencias necesarias para enfrentar cada uno de los desafíos que a diario se viven en las escuelas de nuestro país.

Esto último cobra especial importancia si se trata de la labor de los directivos escolares. Conocer su trabajo y generar evidencia que permita correlacionar su desempeño con el rendimiento escolar de los estudiantes constituye un valioso aporte para que nuestro sistema escolar pueda avanzar en términos de calidad de los aprendizajes.

En relación a esto, Weinstein et al (2009) concluyen que el potenciamiento del liderazgo directivo podría ser más eficaz si se cristalizara en una política definida, con objetivos claros, apoyos institucionales múltiples y perseverancia en el tiempo. El primer objetivo debe ser atraer y retener a los mejores candidatos. Para ello debe mejorarse significativamente el status de la posición de director, así como de la del jefe técnico y otros directivos, recuperando su importancia simbólica.

En segundo lugar, debe brindarse una formación de calidad y pertinente tanto a los actuales como a los futuros directivos, redestinándose y maximizándose las ingentes energías y recursos que actualmente se destinan a estas materias (Weinstein et al, 2009).

Por último, potenciar el liderazgo escolar requiere necesariamente de ampliar la base de conocimiento existente sobre este tema en Chile. Es indispensable conocer en profundidad, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, las prácticas de los directores y sus equipos, estudiando también el efecto que estas prácticas tienen en los resultados de los estudiantes. Además requiere una mirada especial el tema del liderazgo en la educación secundaria en el país (Weinstein et al, 2009).

Esta última afirmación conduce a preguntarse ¿Cuál es la situación del liderazgo en la educación media de nuestro país? Y en particular ¿Cuál es la situación del *liderazgo* de los directores de establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana?



### 1.2 Interrogante de Investigación

El Proyecto de los Liceos Bicentenario de Excelencia es una iniciativa que nace el año 2010, como una de las políticas más emblemáticas del actual Gobierno en materia educacional. Su principal propósito es generar nuevas oportunidades para que alumnos de la educación pública puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la educación superior<sup>4</sup>. Concretamente, ese año se crearon 25 Liceos, pertenecientes a todas las regiones del país, sumándose 5 establecimientos más durante el curso del 2011. Para este año (2012) fueron creados 30 Liceos más (27 municipales y 3 particular subvencionados), lo que significa que en la actualidad funcionan en el país 60 de estos establecimientos<sup>5</sup>.

En este sentido y considerando la trascendencia y las eventuales consecuencias que un proyecto de esta naturaleza puede tener para el sistema educativo de nuestro país, resulta interesante preguntarse ¿Cuál es la situación del *liderazgo transformacional* de los directores de estos Liceos de Excelencia en nuestro país? Y en particular ¿Cuál es la situación del *liderazgo transformacional* de los directores de los Liceos de Excelencia de la zona norte de la Región Metropolitana? Y frente a lo anterior ¿Los directores de los Liceos Bicentenario son percibidos por sus profesores como líderes *transformacionales*? Y por último ¿Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en docentes de los Liceos *Bicentenario* con respecto a la percepción que tienen docentes de los Liceos Regulares?

---

<sup>4</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

<sup>5</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## Objetivos de la Investigación

### Objetivos Generales

Describir el liderazgo transformacional en los directores de tres Liceos de Excelencia pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana, considerando la percepción de los docentes.

Determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares.

### Objetivos Específicos

Describir el liderazgo transformacional -considerando la dimensión correspondiente a la influencia idealizada entendida como atributo- de los directores de tres Liceos de Excelencia y tres Liceos Regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana.

Caracterizar el liderazgo transformacional -considerando la dimensión correspondiente a la influencia idealizada entendida como comportamiento- de los directores de tres Liceos de Excelencia y tres Liceos Regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana.

Describir el liderazgo transformacional -considerando la dimensión correspondiente a la motivación por inspiración- de los directores de tres Liceos de Excelencia y tres Liceos Regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana.

Caracterizar el liderazgo transformacional -considerando la dimensión correspondiente a la estimulación intelectual- de los directores de tres Liceos de Excelencia y tres Liceos Regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana.

Describir el liderazgo transformacional -considerando la dimensión correspondiente a la consideración individual- de los directores de tres Liceos de Excelencia y tres Liceos Regulares pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana.

Determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares, considerando las cinco dimensiones del liderazgo transformacional.

## Justificación de la Investigación

Una primera revisión de la literatura en torno al liderazgo escolar, permite dar cuenta de que este tema ha sido abordado principalmente desde la perspectiva del liderazgo de directores de establecimientos de educación básica. No obstante, el liderazgo de directores de establecimientos secundarios no ha sido abordado con la misma profundidad. Así lo hace notar Weinstein y Muñoz (2012) al señalar que “es indispensable conocer en profundidad, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, las prácticas de los directores y sus equipos, estudiando también el efecto que estas prácticas tienen en los resultados de los estudiantes. *Además requiere una mirada especial sobre el tema del liderazgo en la educación secundaria*”. Por otro lado, el tema de los Liceos de Excelencia recientemente creados en el país constituye un interesante campo de estudio para acercarse al liderazgo de directores de educación media. Frente a lo anterior, también resulta interesante observar si existen diferencias significativas entre el liderazgo de los directores de estos liceos de excelencia en relación a los directores de liceos regulares. Esto podría servir de apoyo a los lineamientos definidos por la Ley 20.501 con respecto a la selección de los directores. Por todo lo anterior, este estudio pretende ser un aporte en esta dirección, dando luces sobre un tema que se constituye como pieza clave en las nuevas exigencias y requerimientos que los directivos de hoy deben enfrentar.

### **2. 1. El fenómeno del Liderazgo.**

#### **2.1.1 Antecedentes**

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2008). De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación. Personas con una preparación técnica adecuada pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Por otra parte, David Hopkins señala que existen cinco puntos para hacer más efectivos los sistemas educativos (Hopkins, 2009):

1. Crear una visión país para la educación
2. Identificar prioridades para concentrarse en ellas
3. Invertir en la calidad de los profesores
4. Invertir en la calidad de los directores
5. Alinear el sistema educativo

La preocupación por obtener evidencias que contribuyan a un mejor desarrollo de la función directiva en la escuela es tan antigua como la propia investigación empírica sobre educación. Sin embargo hasta los años sesenta esa investigación apenas es una adaptación a la educación de la investigación sobre liderazgo en general (Murillo, 2008).

### **2.1.2 Teoría de los Rasgos**

El primer impulso de la investigación sobre liderazgo, no centrado en la educación, hay que fecharlo en torno a las décadas de 1930 y 1940 cuando se desarrollan una serie de investigaciones bajo el paraguas conceptual que ha venido en denominarse *teoría de los rasgos*. Este planteamiento partía de la premisa de que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. De esta forma, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Los cientos de estudios amparados bajo esa teoría, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que ésta siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Murillo, 2008).

### **2.1.3 Teoría de la Conducta**

Visto ese fracaso por encontrar las características personales de los líderes ideales, la investigación se centro en sus conductas y comportamientos. Con ello se inició la llamada *teoría conductual sobre liderazgo* (Murillo, 2008). Los estudios desarrollados al amparo de ese marco teórico se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado la investigación sobre las características del *trabajo directivo*, es decir qué actividades, funciones, responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas sobre los *directivos eficaces*. Como producto de la primera línea de trabajo se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces.

De entre los estudios que identifican diferentes estilos directivos destaca con luz propia, por su influencia en el ámbito de la educación, la propuesta de Kurt Lewin. Este autor establece tres estilos de ejercicio de liderazgo (Lewin et al, 1939):

- a)- El liderazgo *autoritario*. El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- b)- El liderazgo *democrático*. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- c)- El liderazgo *laissez faire*. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.

Por otro lado y frente a lo anterior, es importante hacer notar que cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente (rol de liderazgo *profesional*), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y -como tal- una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o *funcional*). La cuestión es si el liderazgo es un rol, con determinadas funciones; o más bien las funciones superan su asunción por un rol específico. El dilema de un discurso crítico -por tanto, con claros referentes transformadores de la realidad- se sitúa, pues, entre la visión profesionalizada, y las propuestas de unas organizaciones escolares en que las funciones del liderazgo sean compartidas y dispersas. El problema a que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas.

Por todo lo reseñado cobra sentido pensar en que nos encontramos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a *estimular* inductivamente entre todos los miembros), o bien porque otros enfoques direccionan el liderazgo como algo a *ejercer* (imponer deductivamente a otros). Paralelo a lo anterior, se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización

(Bolívar, 2010). En fin, el movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales.

## **2.2. Primeros acercamientos al fenómeno del liderazgo en educación.**

En las últimas décadas, las investigaciones sobre educación han dejado en evidencia que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento clave a la hora de determinar el correcto funcionamiento, la calidad y el éxito en los procesos de cambio en el centro escolar (Bolívar, 2010).

De esta manera, es posible afirmar que el punto de partida que permite iniciar cambios en las escuelas y, con ello, mejorar la educación, es contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela de modo de que sea posible iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar todo el proceso de transformación.

Por ello, el ideal es contar con personas con una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso real con la escuela, la educación y la sociedad, es decir, profesionales capaces de ponerse al frente de importantes procesos de cambio.

A continuación, se revisarán cuáles han sido algunas de las principales aportaciones en los últimos años sobre la situación del *Liderazgo Escolar*.



### **2.2.1 Liderazgo Escolar según Sergiovanni.**

#### **a)- Técnico**

Hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.

#### **b)-Humano**

Concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.

#### **c)- Educativo**

Utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.

#### **d)- Simbólico**

Asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones.

### **e)- Cultural**

Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura.

## **2.2.2 Liderazgo Escolar según Leithwood.**

### **a)- Liderazgo Tipo A**

Caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales.

### **b)- Liderazgo Tipo B**

Su foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

### **c)- Liderazgo Tipo C**

Está centrado en los programas. Los directivos que actúan según este modelo muestran su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar la competencia del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas.

### **d)- Liderazgo Tipo D**

Está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro.

### **2.3. Enfoques Principales del Liderazgo Escolar**

Toda esta discusión llevó a los entendidos y administradores educacionales a entender que ante la gran multiplicidad de enfoques para abordar el liderazgo escolar, lo más simple era tratar de generar un liderazgo que fuese estructurado, que entendiera la organización escolar como un todo ordenado y en el que el líder debería simplemente contribuir a que esta estructura se mantuviera constante en el tiempo (Bolívar, 2010).

#### **2.3.1 Liderazgo Instructivo o Instruccional**

Otro enfoque sobre el liderazgo escolar es el denominado Liderazgo Instruccional. Este tipo de liderazgo es abordado por Paulo Volante (2008). En particular el autor aborda el liderazgo instruccional para testear la relación entre variables con fuerte foco en lo pedagógico y logros académicos.

La investigación de Volante vuelve a rescatar el rol pedagógico del líder que había sido destacado por los estudios de efectividad escolar. Los resultados muestran que en aquellas organizaciones escolares en las que se percibe un mayor liderazgo instruccional, se lograron mejores niveles de logro en las pruebas de selección universitaria, alcanzando significación estadística en el caso de matemáticas. Adicionalmente, la percepción de liderazgo repercute en que los profesores tengan una mayor expectativa sobre el logro académico de los estudiantes, lo que demostró tener una asociación significativa con el puntaje promedio de la PSU tanto en lenguaje como en matemáticas (Volante, 2008).

Por su parte, el CEPPE (2009) señala que uno de los primeros tipos de liderazgo para los que se levantó evidencia sólida es el que se denomina liderazgo instruccional. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave.

Este punto de vista, fuertemente vinculado al movimiento de la eficacia escolar, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo instruccional. Como plantea Elmore (2008), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo”.

### **2.3.2 Liderazgo Transaccional**

La definición más básica de liderazgo transaccional se refiere a que el líder realiza transacciones con sus subordinados, ya sea como forma de recompensa o de penalización. Fundamentalmente este tipo de liderazgo presenta dos grandes dimensiones:

#### **1.- Recompensa contingente:**

Se refiere a premiar o penalizar las acciones de los seguidores. Thieme (2002: 127) lo grafica de la siguiente forma: “Algunos directivos entregan recompensas a los seguidores que se desempeñan de acuerdo a las expectativas o que desarrollan satisfactoriamente sus actividades. Una recompensa puede tomar una gran variedad de formas materiales

como premios por trabajo bien hecho, recomendaciones para aumentar sus remuneraciones, bonos y promociones”.

Por otra parte, el líder también puede utilizar una gran variedad de formas de penalización cuando la tarea no se desarrolla satisfactoriamente (Bass, 1985). Como señala el mismo Bass, este comportamiento de recompensar y penalizar es característico de los líderes transaccionales, más que de los transformacionales, ya que “se relacionan más con procesos eficientes que con ideas sustantivas”.

## **2.- Dirección por excepción (activo y pasivo).**

Se refiere a monitorear el actuar de los seguidores y responder a sus errores o aciertos en forma pasiva o activa, dependiendo del tipo de líder. El mismo Thieme (2002:135) señala: “En la dimensión de liderazgo por excepción activa, el líder actúa activamente controlando desviaciones de los estándares y errores de los seguidores. Por el contrario, el liderazgo por excepción pasivo implica que el líder espera pacientemente por errores o desviaciones de la norma y ahí toma una acción correctiva”.

### **2.3.3 Liderazgo Transformacional.**

Como era de esperarse, no tardaron mucho tiempo en reconocer que estaban profundamente equivocados. Comprendieron entonces que la escuela era en realidad una institución *mutable, cambiante*; y que la gran tarea del líder era adaptarse a las grandes transformaciones que tenían su explicación en las grandes transformaciones sociales que estaban ocurriendo en el mundo. De esta manera, nació así el denominado **Liderazgo Transformacional**, cuyo gran mérito es hacernos entender que la escuela no es un *todo ordenado*, sino que muy por el contrario es un *todo en constante movimiento*.

### **2.3.3.1 Liderazgo Transformacional según Bass**

Este nuevo paradigma de liderazgo surge con Burns (1978), sin embargo es con Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado Liderazgo Transformacional, a pesar de que algunos puristas del idioma español, han señalado que la traducción correcta sería transformador o en su defecto transformativo.

Según Bryman (1996) el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del súper hombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea.

De este modo, la visión, la cultural y el compromiso pasan a ser sus dimensiones teóricas más esenciales. Bass (1985), por su parte, manifiesta que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cuatro componentes:

1. Carisma (desarrollar una visión)
2. Inspiración (motivar para altas expectativas)
3. Consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
4. Estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

### **2.3.3.2 El Liderazgo Transformacional según Leithwood**

Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, son quienes han relacionado mejor la modalidad transformacional como la adecuada al movimiento de las organizaciones

educativas que aprenden. Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo *instructivo* se ha ido agotando y ha quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen *transformadora*: “esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela”, afirma.

El liderazgo instructivo, piensa Leithwood, era coherente con el movimiento de *eficacia escolar*, donde la supervisión pedagógica era una estrategia de control de las prácticas docentes. Pero ahora precisamos, más bien, estrategias de compromiso, y no limitarse a nivel de aula (cambios de primer orden) sino hacer frente a cambios estructurales y organizativos (segundo orden), como pretende el movimiento de reestructuración de la escuela.

Todo ello hace que se requiera un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los profesores), sobre las que no entraba el liderazgo *instructivo*.

En síntesis podemos señalar que Leithwood ha subrayado, en paralelo a Bass, la necesidad de pasar del liderazgo, como aquel que hace *transacciones* en un contexto cultural dado, por una orientación transformadora que altere el contexto cultural en que trabaja la gente. Leithwood ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años para una organización escolar, en cuatro ámbitos:

- a)- Propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas)
- b)- Personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional).
- c)- Estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores)
- d)- Cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

#### **2.3.4 El Liderazgo Distribuido**

Por último, otro enfoque aceptado sobre el tema es el liderazgo *distribuido*.

Para Murillo, el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Murillo, 2008).

Este planteamiento, de acuerdo al autor, supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica.

Por último, concluye Murillo, con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro. La mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes (Murillo, 2008).



Otro autor que desarrolla este tema es Bolívar (2010) quien define al liderazgo distribuido como la ampliación de la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común.

Para fundamentar esta postura, el autor hace referencia a que el liderazgo no depende de una cúspide o primera cadena de mando; por el contrario, en una organización que se mueva suele estar ampliamente *distribuido*, de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y ejercen apoyo mutuo (Bolívar, 2010).

En este sentido –continúa el autor- se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, cada uno en la parcela en que tenga mayores competencias o intereses, para fomentar formas de trabajo colaborativo y el compromiso del personal en una organización que pretende aprender a hacerlo mejor cada día.

Por todas estas razones –concluye- el liderazgo *distribuido* proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas, en particular mostrando cómo el factor de influencia en la escuela, definitorio de liderazgo, funciona con dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones) (Bolívar, 2010).

## **2.4 Los estudios más recientes sobre liderazgo educativo en Chile**

En los últimos años, han aparecido una serie de estudios en torno al tema de liderazgo. Estos estudios discuten fundamentalmente cuál es el factor más relevante a la hora de obtener mejores resultados de aprendizajes en los estudiantes. Por una parte, unos plantean que tiene mayor impacto el liderazgo de los directores. Por otra, hay quienes defienden que incide más el liderazgo de los docentes, pues son ellos quienes están en contacto más directo con las salas de clase.

Uno de los autores que expone esta discusión es Bolívar (2010), quien en un artículo reseña el estado del arte de los últimos años en esta materia.

Así, el autor menciona por una parte que la literatura actual, derivada de los estudios sobre *eficacia y mejora de la escuela*, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. El “efecto-director” es, señala el autor, un efecto indirecto: no es él quién trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas (Bolívar, 2010).

Por otra parte, el autor hace referencia a un conjunto de investigadores anglosajones<sup>6</sup>, que concluyen que, dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares.

En último término, Bolívar (2010) hace referencia a una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores<sup>7</sup>, sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos. En esta investigación se entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo –de este modo– mejoras en el aprendizaje del alumnado.

---

<sup>6</sup> Waters, Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom., 2004; Robinson, 2007 citados por Bolívar, A (2010). Op. Cit.

<sup>7</sup> Day, et al (2009) citados por Bolívar, A (2010). Op. Cit.

En nuestro país, por su parte, en una investigación realizada por Sergio Garay (2008), se concluye que el liderazgo explica el 11% de la varianza en la eficacia escolar.

En forma paralela, en otra investigación realizada por Paulo Volante (2008) se afirma que “en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos”.

Por último, concluye Bolívar (2010) que el objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI debiera ser garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Necesitamos, pues, los mejores equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo educativo.

Asimismo, señala que se requiere de una formación inicial y en servicio adecuadas. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados escolares.

Por último, cabe mencionar las investigaciones que ha realizado Luis Ahumada (2010) en torno al tema. Este autor realiza un análisis crítico sobre las posibilidades de desarrollar un aprendizaje organizacional y un liderazgo distribuido en distintos contextos escolares y sociales.

Frente a las revisiones anteriores, encontramos un artículo de Horn y Marfán (2010) quienes hacen una revisión de la investigación de liderazgo en nuestro país. Esto con el propósito de conocer la importancia del liderazgo en Chile y su relación con los resultados escolares.

En esta tarea, las autoras se encontraron con 14 trabajos. Éstos se detallan a continuación<sup>8</sup>:

AUTOR Y AÑO PUBLICACIÓN	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	PRINCIPALES CONCLUSIONES
Carlson, B.A. (2000)	¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?	Estudio de caso en 8 escuelas que participaron en el programa P900 durante al menos 5 años (6 con bajos resultados crónicos y 2 con buenos resultados).	Lo que más incide en la calidad de las escuelas es tener un director de primera línea, que cuente con la autoridad suficiente para tomar determinadas medidas, así como también, esto debe combinarse con otros factores, tales como un cuerpo docente estable, capacitado y motivado, lo cual sería la médula de una buena escuela y es lo que produciría diferencias significativas en el desempeño de los alumnos.
Bellei, C., Perez, L.M., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004)	¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.	Estudio de caso en 14 escuelas con buenos resultados ubicadas en sectores de pobreza.	Se enfatiza una figura directiva que inspire respeto en la comunidad. Sin embargo, este respeto debe fundamentarse mucho más en el saber técnico pedagógico que posee el líder que en la formalidad de su cargo. Es a partir de este conocimiento y capacidad de brindar apoyo a los docentes, que se produce la validación.
Thieme, C. (2005)	Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile.	Mediante técnicas cuantitativas se pretende conocer si el liderazgo influye en el desempeño escolar y en ese caso, qué variables o factores son relevantes y en qué magnitud. Para ello se analizan los resultados de una encuesta aplicada a docentes y directores de 37 escuelas de la primera región. Luego, mediante análisis factorial confirmatorio se llega a un modelo de 7 factores (tres de liderazgo transformacional, tres de liderazgo transaccional y uno de no liderazgo). Complementariamente, se analiza la relación entre	La investigación de Thieme muestra que ese desempeño escolar es significativamente mayor cuando los líderes son mejor evaluados, que cuando obtienen baja puntuación en la encuesta. Además, desarrolla un modelo de liderazgo, en el que aparecen como factores que influyen sobre el desempeño escolar: la influencia idealizada; la motivación por inspiración; la consideración individualizada, la estimulación intelectual; recompensa contingente; dirección por excepción activo; dirección por excepción pasivo; y dejar hacer. Entre ellos, el elemento que más incide es la influencia idealizada del líder, esto es, que sea visto con respeto y confianza, asociado a altos estándares éticos y morales.

<sup>8</sup> Elaboración propia a partir de Horn, A., & Marfán, J. (2010). OP. Cit.

		otras variables de desempeño escolar medidas externamente, entre ellas, el logro académico y el modelo de liderazgo.	
Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006)	Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.	Estudios de 22 casos comparativos en cuatro tipos de escuelas: aquellas que han sido sostenidamente efectivas, escuelas en ascenso, escuelas en descenso y aquellas que han tenido bajos rendimientos en forma estable. Algunos estudios de caso corresponden a un trabajo realizado el año 2004 por los mismos autores y otros fueron tomados del análisis de las escuelas críticas, para lo cual se hizo revisión secundaria de estudios e investigaciones existentes.	Raczynski y Muñoz (2006), quienes en su estudio sobre factores de eficacia escolar, detectan cuatro elementos constitutivos de lo que han llamado la "columna vertebral" de la efectividad y que agrupa los distintos componentes de la escuela que potencian los buenos resultados. El más importante de ellos es la gestión pedagógica e institucional.
Bravo, M y Verdugo, S. (2007)	Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza	Estudio exploratorio en tres escuelas rurales de alta vulnerabilidad y resultados SIMCE sobresalientes en el período 1999-2005. Se aplicó un cuestionario a 24 docentes, de un universo de 33 y a los directores se les realizó el test psicológico "16-PF" (Sixteen personality factors) para conocer habilidades y características de su personalidad.	Bravo y Verdugo (2007) considera que la gestión escolar es un elemento crucial a la hora de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Así, el rol asumido por el director, sería relevante en tanto es el encargado de orientar a la comunidad escolar hacia altas metas y de crear los incentivos para que alumnos y profesores alcancen los objetivos institucionales, cumpliendo un rol motivador. Adicionalmente, un liderazgo que se relaciona con una mejor enseñanza involucra a los docentes en el proceso de toma de decisiones internas de la escuela, crea las condiciones para un trabajo en equipo que funcione de manera efectiva, mantiene una comunicación expedita y logra que las buenas prácticas sean replicadas entre el profesorado.
Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008)	Las Escuelas que Tenemos	Estudio de caso en 13 escuelas municipales y particular subvencionadas en contextos de pobreza.	Eyzaguirre y Fontaine (2008) señalan que en el ámbito de gestión, los directores de escuelas con buenos resultados participan activamente en la selección y

		Las escuelas se agrupan en tres categorías según sus puntajes SIMCE entre 1996 y 2002.	evaluación del personal docente. Adicionalmente, si bien nuevamente se rescata el rol pedagógico que deben asumir los líderes, se entrega alta valoración a la continuidad y sistematicidad del trabajo del director. Así, de acuerdo con el estudio los directores efectivos realizan un conjunto de prácticas estables y sostenidas en el tiempo, destinadas principalmente a que se cumpla la totalidad del currículum y a asegurar que todos los alumnos puedan aprender.
Majluf, N. y Hurtado, J.M. (2008)	Hacia una Mejor Gestión en los Colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación	El estudio se basa en dos tesis de magíster por lo que presenta resultados de dos muestras distintas. La primera es una muestra de 436 escuelas en el cuartil superior e inferior según resultados SIMCE. La segunda muestra comprende a 9 comunas del programa PuentesUC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y cubre a 86 escuelas sin distinciones de puntaje SIMCE. El estudio busca explicar las diferencias en resultados de escuelas que atienden a población de similares condiciones socioeconómicas, a partir de variables de cultura escolar y de la relación entre profesores y el director.	Majluf y Hurtado (2008) estudia el impacto de la cultura escolar en los aprendizajes. Este estudio, permite ir mostrando la diversidad de aproximaciones con que se ha abordado el tema del liderazgo. Así como en las investigaciones de eficacia escolar ha sido evidente que el énfasis ha estado puesto en el rol pedagógico del líder, la función del liderazgo del director para estos investigadores sería generar un clima escolar y condiciones de trabajo que permita a los profesores trabajar satisfechos y desarrollar compromiso, lo cual responde a una visión más bien transformacional acerca del liderazgo. El estudio concluye, en lo que respecta a las variables que más influyen sobre el rendimiento académico, que si bien las de nivel socioeconómico son las que tienen el mayor peso, también las variables de <i>soft management</i> tienen impacto.
Volante, P. (2008)	Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje.	El estudio, consideró en una encuesta y posterior construcción de un modelo que toma como variable dependiente, para reflejar el logro académico, el puntaje de la prueba de selección universitaria 2007 (PSU). La muestra estuvo constituida por 62 establecimientos secundarios de GSE C,	Esta investigación de Volante vuelve a rescatar el rol pedagógico del líder que había sido destacado por los estudios de efectividad escolar. Los resultados muestran que en aquellas organizaciones escolares en las que se percibe un mayor liderazgo <i>instruccional</i> , se lograron mejores niveles de logro en las pruebas de selección universitaria, alcanzando significación estadística en el caso de matemáticas. Adicionalmente, la percepción de liderazgo repercute en que los

		<p>municipales y particulares subvencionados. Los cuestionarios se aplicaron a directores, miembros de los equipos directivos, profesores de las asignaturas más relacionadas con la prueba de selección universitaria (PSU) y a una muestra aleatoria de al menos 30 estudiantes de cuarto medio en cada establecimiento. Se utilizaron técnicas multinivel en el análisis de los datos.</p>	<p>profesores tengan una mayor expectativa sobre el logro académico de los estudiantes, lo que demostró tener una asociación significativa con el puntaje promedio de la PSU tanto en lenguaje como en matemáticas.</p>
<p>Bravo, D., Sevilla, P., Miranda, L. (2008)</p>	<p>Equipos Directivos y resultados de los estudiantes: evidencia a partir de la asignación de desempeño.</p>	<p>La investigación tiene un doble propósito: por una parte, relacionar el liderazgo educativo y el desempeño de los alumnos, y por otra, confirmar la eficacia del incentivo a equipos directivos (ADC). Para ambos casos, toma la información la Asignación de Desempeño Colectivo (ADC). Para satisfacer el primer objetivo, construye una función de producción educacional en la que el resultado académico de los alumnos (SIMCE) es relacionado con variables como la participación de los equipos en la asignación y el logro de la misma, así como otras variables demográficas de docentes y directivos. La muestra es de 367 establecimientos (21.847 alumnos), y se tomó entre aquellos establecimientos que postularon y ganaron la ADC el año 2007, por lo que no es aleatoria.</p>	<p>Bravo, Sevilla y Miranda (2008), el estudio permite identificar entre los postulantes, aquellos equipos directivos que son más efectivos en cuanto a resultados de aprendizaje (luego de controlar por características de los establecimientos, docentes y estudiantes) y destaca el rol de los directores en materia de efectividad escolar.</p>
<p>Carbone, R., Olguín, J.C.,</p>	<p>Situación del Liderazgo</p>	<p>El estudio apunta a conocer y tipificar las</p>	<p>Carbone <i>et al.</i> (2008), en este estudio, gracias a la información aportada por un</p>

<p>Ostoic, D., Ugalde, P. y Sepúlveda, L. (2008)</p>	<p>Educativo en Chile</p>	<p>prácticas de liderazgo de los actuales directivos de establecimientos municipales y part. Subvencionado, a fin de encontrar prácticas que impacten en los aprendizajes y que contribuyan a la instalación del MBD y SACGE. Se usó una muestra de 52 establecimientos de diferentes tipos de dependencias, tipos de enseñanza y ubicación geográfica; introduciendo una diferenciación entre casos con buenos resultados y con malos resultados según un indicador construido en base a puntaje SIMCE y PSU que toma en cuenta el NSE de los alumnos. Para estudiar las prácticas de los directivos en estos establecimientos se aplicaron una serie de instrumentos: Pauta de Eventos Conductuales (equipos directivos), Focus Group, Test de estilos de aprendizaje (equipos directivos), ficha del establecimiento y encuesta a los profesores.</p>	<p>conjunto de instrumentos aplicados a las escuelas, los investigadores caracterizan las prácticas de liderazgo de directores, jefes de UTP e inspectores, y categorizan diferentes estilos de liderazgo asociados a los resultados de aprendizaje del establecimiento.</p>
<p>Garay, S. (2008)</p>	<p>Modelo de liderazgo para una dirección efectiva</p>	<p>Estudio basado en técnicas cuantitativas. Se toma como variable mediadora la participación de otros miembros de la comunidad escolar en la gestión y como variable de resultados la prueba SIMCE en los años 2002, 2004 y 2005 en lenguaje y matemáticas. Las técnicas de análisis son el análisis factorial exploratorio y las ecuaciones estructurales. La muestra de sujetos a los</p>	<p>Garay (2008) considera en su estudio al liderazgo como un elemento de influencia indirecto. Tal como en otras investigaciones presentadas anteriormente, estudia la relación entre características que definen estilos de liderazgo y calidad de los resultados. Aunque el estudio entiende el liderazgo como un factor de influencia conformado por 7 elementos (algunos tomados de la teoría transformacional y otros de modelos de <i>management</i>), mediante un análisis factorial, estos elementos de influencia se reducen a cuatro: consideración individual;</p>



		que se aplican los cuestionarios está conformada por 49 profesores del sector municipal, 179 del sector particular subvencionado y 92 docentes de establecimientos particulares, todos establecimientos de la RM y considerados eficaces (con puntajes SIMCE sobre su grupo socioeconómico y estables durante las últimas tres mediciones).	carisma; estimulación intelectual e inspiración; planificación y supervisión, los dos primeros provenientes del liderazgo transformacional y los dos últimos de las teorías de <i>management</i> .
López, P. (2008)	La gestión como factor de calidad.	Este trabajo revisa mediante un análisis cuantitativo la relación entre la calidad de la gestión escolar sobre la calidad percibida de la escuela. Lo anterior se realiza utilizando modelos de ecuaciones estructurales. El modelo que está a la base de este estudio es el EFQM. Así, se señala que la gestión escolar tiene una relación indirecta –o mediada– con la calidad de la escuela percibida por directivos y docentes, entendida como capacidad de la escuela para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus familias. La muestra en la que se aplicaron los cuestionarios a docentes estuvo constituida por 40 establecimientos de enseñanza básica y media de las regiones V, VIII y RM.	La investigación de López (2008) introduce un nuevo elemento, pues intenta confirmar la hipótesis de que la gestión escolar influye indirectamente en la calidad, en la medida en que impacta en otros actores, especialmente los docentes. Este impacto se mide con un par de variables mediadoras, las cuales son (i) satisfacción de los docentes y (ii) resultados percibidos por directores y docentes sobre el logro de objetivos.
Henríquez, F., Mizala, A., Repetto., A. (2009)	Effective schools for low income children: a study of Chile's	Sociedad de Instrucción Primaria En una primera parte, con técnicas cuantitativas (función de producción educacional) se analiza si el buen desempeño de las	En el estudio de Henríquez <i>et al.</i> (2009) se exponen varios elementos, advirtiendo que en buenas escuelas éstos debieran darse de manera conjunta. Ejemplos de la importancia de aspectos formales es que la evidencia encontrada muestra que en buenas

		<p>escuelas SIP puede ser explicado por factores observables de las escuelas, los estudiantes o sus familias, o por procesos de selección de los alumnos. Posteriormente para intentar una segunda explicación, usa técnicas cualitativas, Entrevista a directivos de 30 escuelas (15 escuelas SIP y 15 escuelas particular subvencionadas de características similares a las primeras).</p>	<p>escuelas (las SIP, en el estudio), existe un método de selección de directores y profesores; hay asignación de tareas y autonomía asignada a directores; los directores cuentan con autonomía para contratar/despedir docentes; existe una metodología clara y compartida; está la figura de un subdirector; se cuenta con incentivos y reconocimiento a los profesores mejor evaluados.</p>
<p>MINEDUC (2009)</p>	<p>Resultados Nacionales SIMCE 2008</p>	<p>Se trata de un estudio que incluye a todas las escuelas que rindieron la prueba SIMCE de 2° medio el año 2008. El informe recoge información a partir de los cuestionarios que el SIMCE aplica a grupos de docentes, padres y apoderados, como contexto de las escuelas evaluadas. Estos cuestionarios indagan en torno a factores asociados a los resultados educativos, entre ellos el liderazgo. El análisis en torno a este último tema se realiza a partir de la construcción de un índice que evalúa la existencia de fines y prioridades educativas, el desarrollo de una visión institucional, la valoración del trabajo docente y la existencia de normas de convivencia, entre otros aspectos. De acuerdo a este índice el nivel de liderazgo directivo de los establecimientos se clasifica en: bajo liderazgo directivo, medio y alto</p>	<p>El informe de Resultados del SIMCE 2008, concluye que uno de los elementos asociados al desempeño alcanzado por los estudiantes de segundo medio es el <i>alto liderazgo de los equipos</i> de los establecimientos en los cuales estudian.</p>

		<p>liderazgo directivo. Luego este índice se compara con los resultados de los estudiantes en la prueba SIMCE por establecimiento tomando en cuenta su nivel socioeconómico, de modo de observar si existen diferencias significativas entre ellos.</p>	
--	--	---	--

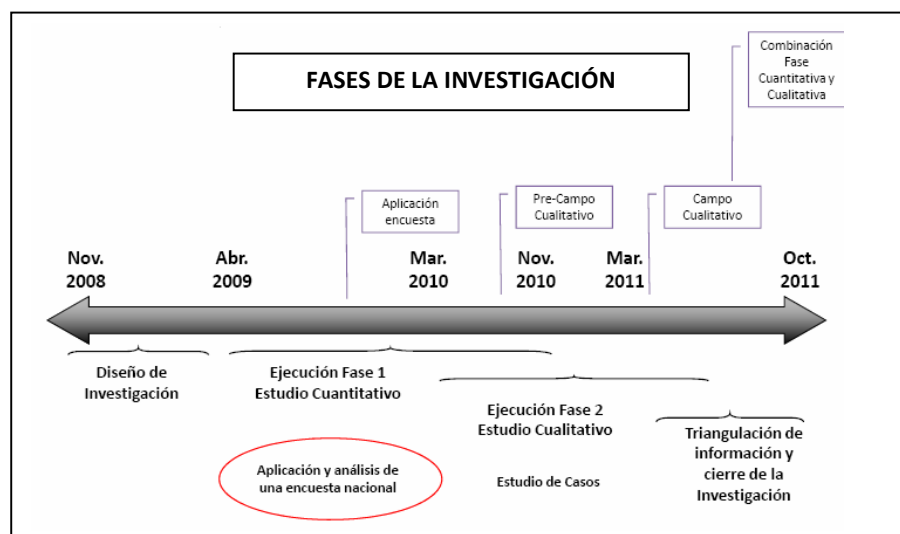
Tras la revisión, las autoras concluyen que “la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en Chile dan cuenta de que el liderazgo ha sido un tema que no ha estado ausente en las investigaciones sobre educación y que se han encontrado resultados tanto sobre la importancia del liderazgo como acerca de aquello que caracteriza a los directivos efectivos y su influencia en los resultados escolares, ya sean medidos en términos académicos u organizacionales” (Horn y Marfán, 2010: 18).

En este sentido y a modo de reflexión final, señalan que “falta avanzar en la realización de investigación cuantitativa sobre muestras de mayor tamaño para permitir que sus resultados sean generalizables a la población, idealmente nacional. Así, se podría hacer referencia al fenómeno de manera genérica y, al mismo tiempo, brindar la oportunidad para centrar la mirada en realidades más específicas, permitiendo visualizar fenómenos relevantes, establecer comparaciones y dar cuenta de los contextos particulares” (Horn y Marfán, 2010: 21).

Por su parte, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación se encuentra desarrollando un estudio de tres años de duración sobre Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile. Esta investigación, tiene la particularidad de haber rescatado información de diferentes actores escolares –en su fase cuantitativa- en todas las regiones del país, en una muestra de 649 escuelas en sectores urbanos, lo que permite representatividad a nivel nacional de la realidad urbana y por dependencia administrativa. Adicionalmente, a diferencia de otros estudios realizados en nuestro país, combina métodos cuantitativos y cualitativos y considera tanto la figura del director como de los jefes técnicos a la hora de observar el liderazgo.

En concreto, esta investigación –tras una amplia revisión bibliográfica- llega a establecer 4 categorías amplias que engloban las prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son: 1) establecer direcciones; 2) rediseñar la organización; 3) desarrollar personas; y 4) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Cada una de estas categorías contiene a su vez un conjunto de comportamientos asociados.

En particular, la investigación que están llevando a cabo estos investigadores consta de cuatro grandes etapas, tal como se muestra en el siguiente esquema.



Por último, concluyen los autores que la importancia de su investigación radica en el hecho de “conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas más efectivas, en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología” (CEPPE, 2009: 23).

### 3.1 Tipo de diseño y tipo de investigación

A continuación se describen los principales aspectos metodológicos que dan forma a esta investigación.

En primer lugar, es necesario mencionar que el presente estudio corresponde a un diseño de tipo **no experimental transversal**. Esto se sustenta en dos pilares. Por una parte, su ejecución no contempló ningún tipo de intervención sobre los sujetos en estudio, lo que justifica su naturaleza no experimental. Y por la otra, su realización consideró solo la aplicación de un cuestionario a los sujetos investigados en un momento determinado, lo que sirve de base para argumentar que se trata de un diseño transversal, no longitudinal<sup>9</sup>.

Todo lo anterior, está en total concordancia con los objetivos generales del estudio:

Describir el liderazgo transformacional en los directores de tres Liceos de Excelencia pertenecientes a la zona norte de la Región Metropolitana, considerando la percepción de los docentes.

Determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares.

En segundo lugar, hay que señalar que se trata de una investigación de **tipo descriptivo-exploratoria**. Esto tiene su principal base en el hecho de que se trata de un tema poco explorado<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Hernández, Fernández y Baptista, (2003). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill.

<sup>10</sup> Weinstein, Muñoz, G y Raczynski, D (2009). Directores de escuelas en Chile ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Este texto es una versión revisada y ampliada de un artículo que los autores citados enviaron para su publicación a un handbook internacional sobre liderazgo escolar.

Por ello este estudio pretende ser un aporte con respecto a la información recogida en torno a los recientemente creados Liceos de Excelencia, tema que sin duda puede abrir nuevas rutas de investigación que permitan descubrir distintas formas de enfrentar la dirección de centros educativos de educación media en el país y particularmente en estos nuevos Liceos.

### 3.2 Muestra

El muestreo de este estudio es un **muestreo intencional**, es decir, en el que los sujetos de la muestra no son elegidos con criterios del azar, sino que de forma intencional. Por otra parte, es **no probabilística**, por cuanto no se estructuró bajo ningún criterio estadístico.

Se prefirió este tipo de muestra, por tratarse de un estudio exploratorio, cuyo principal objetivo consistió solo en realizar un primer acercamiento al fenómeno en estudio<sup>11</sup>.

Con la autorización de los Directores de cada liceo se aplicaron las encuestas a 54 docentes de 7° y 8° de 3 liceos bicentenario y 3 liceos regulares, durante los meses de agosto y diciembre de 2011. De este total, 28 docentes corresponden a liceos bicentenario y 26 a liceos regulares.

En concreto, la muestra quedó compuesta como se muestra en el siguiente cuadro.

LICEOS BICENTENARIO	NÚMERO DE PROFESORES
Liceo 1	10 profesores
Liceo 2	10 profesores
Liceo 3	8 profesores
TOTAL	28 profesores

---

<sup>11</sup> Hernández, Fernández y Baptista, (2003).

LICEOS REGULARES	NÚMERO DE PROFESORES
Liceo 4	8 profesores
Liceo 5	9 profesores
Liceo 6	9 profesores
TOTAL	26 profesores

A su vez, los liceos se categorizaron para tratar de homogeneizar los resultados:

LICEOS BICENTENARIO	LICEOS REGULARES
Liceo 1: Humanista Científico	Liceo 1: Humanista Científico
Liceo 2: Humanista Científico	Liceo 2: Humanista Científico
Liceo 3: Técnico Profesional	Liceo 3: Técnico Profesional

### 3.3 Instrumento de recogida de información

El instrumento que se utilizó para llevar a cabo el presente estudio corresponde a una adaptación del **Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo**, segunda edición, versión corta. Este instrumento fue diseñado originalmente en inglés por los investigadores estadounidenses Bass y Avolio en el año 2000. También se conoce por sus siglas en inglés *MLQ (Form 5X-Short)*.

Se optó por utilizar esta versión del instrumento en razón de que es una de las últimas y más usadas versiones y porque en general mantiene la estructura fundamental del trabajo de Bass y Avolio. Además, permite un acercamiento concreto y operativo al liderazgo transformacional y transaccional, que ocupan un lugar central en esta investigación.



Por otro lado, resulta bastante interesante realizar un acercamiento al liderazgo directivo mediante un instrumento validado en numerosos estudios e investigaciones.

Particularmente, se ha utilizado para este estudio la traducción al castellano que empleó el investigador chileno Claudio Thieme en su tesis doctoral “Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile”.

Ahora bien, considerando que este cuestionario solo ha sido utilizado en Chile para investigaciones relacionadas con el liderazgo de directores de educación básica, se procedió a calcular su *confiabilidad* al ser aplicado para describir el liderazgo de directores de establecimientos de educación media.

Para calcular la *confiabilidad* de esta versión adaptada del cuestionario se aplicó el instrumento a una muestra de 20 docentes y posteriormente se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach<sup>12</sup>.

Los resultados arrojaron un Alfa de Cronbach de 0,836 por lo que se pudo concluir que su confiabilidad era lo suficientemente alta para continuar con el estudio.

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	45

---

<sup>12</sup> La *Fiabilidad* es el grado en que un instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. En otros términos, se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global. La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. El coeficiente alfa de Cronbach es un método estadístico muy utilizado. Sus valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0,7.

En definitiva, la versión que se empleó en la presente investigación constó (al igual que la versión original) de 45 preguntas<sup>13</sup>.

En relación a su estructura, tradicionalmente el **Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo** es analizado a partir de 3 grandes ejes. Estos ejes son:

<b>Ejes del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo</b>
Liderazgo Transformacional
Liderazgo Transaccional
Liderazgo por resultados

Cada una de estos ejes tiene asociado ciertas preguntas del cuestionario, de manera de que el análisis de éste se realiza considerando el puntaje obtenido en cada una de las dimensiones. Veamos a continuación un cuadro que sintetiza esta información

<b>TIPO DE LIDERAZGO</b>	<b>NÚMERO DE PREGUNTA</b>
<b>LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL</b>	
INFLUENCIA IDEALIZADA (A)	10-25-40-22-23
INFLUENCIA IDEALIZADA (C)	6-21-24-38
MOTIVACIÓN POR INSPIRACIÓN	9-13-14-26-42-44
ESTIMULACIÓN INTELECTUAL	8-30-31-32
CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL	11-15-19-29
<b>LIDERAZGO TRANSACCIONAL</b>	
RECOMPENSA CONTIGENTE	1-16
DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN (A)	4-27
DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN (P)	3-12-20
<b>LIDERAZGO POR RESULTADOS</b>	
ESFUERZO EXTRA	18-39
EFICACIA	37-43
SATISFACCIÓN	35-41-45

<sup>13</sup> En el **anexo 1** se presenta la versión utilizada por Thieme en su tesis doctoral. Por su parte, en el **anexo 2** se incluye la versión utilizada para la presente investigación.

Es importante señalar en este punto que el cuestionario utilizado en el presente estudio recoge información correspondiente al *liderazgo transformacional* entendido como constructo global. Esto significa que el liderazgo transformacional es tomado a partir de tres *dimensiones* (las tres dimensiones ya mencionadas: *transformacional*, *transaccional* y *laissez faire*). Esta concepción es conocida como *modelo de liderazgo de rango total* (Guajardo et al, 2004).

Ahora bien, para este estudio en particular se tomó solo la *dimensión transformacional*, puesto que es la variable que mejor explica la varianza de todo el modelo (Guajardo et al, 2004).

### **3.4 Recogida de la información y análisis de los resultados**

En concreto, se aplicaron encuestas a 54 profesores de 7º básico y 8º básico, en 3 liceos bicentenario y 3 liceos regulares de la zona norte de la región metropolitana.

Para analizar los resultados, se llevaron a cabo dos tipos de análisis. En primer lugar, se realizó un ***análisis descriptivo*** y a continuación se aplicó una ***prueba t de student***.

Con respecto al ***análisis descriptivo*** se tomaron las cinco dimensiones del MLQ asociadas al Liderazgo Transformacional. Esto es coherente con los *objetivos* propuestos para el presente estudio. Estas dimensiones son:

<b>DIMENSIÓN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>DIMENSIÓN 1 INFLUENCIA IDEALIZADA (ATRIBUTO)</b>	Entendida como características de liderazgo que son inherentes al profesor.
<b>DIMENSIÓN 2 INFLUENCIA IDEALIZADA (COMPORTAMIENTO)</b>	Entendida como características de liderazgo que son observadas en el comportamiento del docente.
<b>DIMENSIÓN 3 MOTIVACIÓN</b>	Entendida como la capacidad del educador para motivar a sus estudiantes.
<b>DIMENSIÓN 4 CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL</b>	Entendida como la capacidad del profesor para considerar a sus estudiantes como personas individuales y no como parte de un grupo.
<b>DIMENSIÓN 5 ESTIMULACIÓN INTELECTUAL</b>	Entendida como la capacidad del docente para estimular a sus estudiantes intelectualmente.

A su vez, cada una de estas dimensiones tiene asociadas las siguientes preguntas del cuestionario:

<b>DIMENSIÓN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL</b>	<b>PREGUNTAS ASOCIADAS</b>
<b>DIMENSIÓN 1 INFLUENCIA IDEALIZADA (ATRIBUTO)</b>	Hace sentir a los demás orgullosos de trabajar con él/ella Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma. Demuestra un sentido de autoridad y confianza. Demuestra su autoridad ante el curso.
<b>DIMENSIÓN 2 INFLUENCIA IDEALIZADA (COMPORTAMIENTO)</b>	Utiliza formas de liderazgo que son satisfactorias. Hace un seguimiento de los errores detectados. Se ha ganado mi respeto por su forma de actuar. Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes.
<b>DIMENSIÓN 3 MOTIVACIÓN</b>	Habla de forma optimista sobre el futuro. Habla entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas. Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber.

	<p>Presenta una convincente visión de futuro. Aumenta mis deseos de tener éxito. Incrementa mi esfuerzo y motivación.</p>
<p><b>DIMENSIÓN 4</b> <b>CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL</b></p>	<p>Distribuye las responsabilidades cuando se fijan los objetivos. Dedica tiempo a explicar contenidos que no quedaron claros a los alumnos que lo requieran. Trata a los demás como individuos más que como miembros de un grupo. Considera que tengo necesidades y habilidades diferentes de los otros.</p>
<p><b>DIMENSIÓN 5</b> <b>ESTIMULACIÓN INTELECTUAL</b></p>	<p>Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas. Me hace ver los problemas desde muy distintos ángulos. Me ayuda a mejorar mis capacidades. Sugiere buscar nuevas formas de completar los trabajos.</p>

En este punto es importante aclarar que para categorizar los resultados se han establecido distintos niveles de liderazgo. Estos niveles son el resultado de la suma de los porcentajes correspondientes a las categorías *bastante a menudo* y *siempre*.

Estas categorías se muestran a continuación:

<b>CATEGORÍA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
PERCEPCIÓN MUY ALTA LIDERAZGO	100% a 80% SUMATORIA DE OPCIÓN <i>SIEMPRE</i> Y <i>BASTANTE A MENUDO</i>
PERCEPCIÓN ALTA LIDERAZGO	79% a 60% SUMATORIA DE OPCIÓN <i>SIEMPRE</i> Y <i>BASTANTE A MENUDO</i>
PERCEPCIÓN MEDIA LIDERAZGO	59% a 40% SUMATORIA DE OPCIÓN <i>SIEMPRE</i> Y <i>BASTANTE A MENUDO</i>
PERCEPCIÓN BAJA LIDERAZGO	39% a 20% SUMATORIA DE OPCIÓN <i>SIEMPRE</i> Y <i>BASTANTE A MENUDO</i>
PERCEPCIÓN MUY BAJA LIDERAZGO	19% a 00% SUMATORIA DE OPCIÓN <i>SIEMPRE</i> Y <i>BASTANTE A MENUDO</i>

En segundo lugar, se aplicó una **prueba t de student**<sup>14</sup> para determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares. El propósito de ello fue establecer un pie para encontrar cuáles son algunos de los atributos de *liderazgo transformacional* del director más valoradas por los docentes tanto de los liceos bicentenario como de liceos regulares.

Concretamente para llevar a cabo este análisis se compararon las *medias* de ambos grupos (profesores de liceos *bicentenario* y profesores de liceos *regulares*) por cada dimensión del *liderazgo transformacional* analizado, esto es, se compararon las medias de ambos grupos considerando las dimensiones *influencia idealizada como atributo*, *influencia idealizada como comportamiento*, *motivación*, *consideración individual* y *estimulación intelectual*.

Por último, hay que mencionar que para analizar los resultados de este estudio se procesaron los datos en el software estadístico SPSS.

---

<sup>14</sup> La prueba *t de student* es un estadístico de contraste utilizado para probar la hipótesis nula planteada (las medias de los dos grupos son iguales) y se construye en función de las diferencias registradas entre los valores de la variable de estudio evaluada en cada uno de los grupos a comparar. Para ello se utiliza la información procedente de las medias y desviaciones estándar de cada uno de los grupos de estudio. Para poder aplicar esta prueba es necesario determinar si las varianzas de ambos grupos son iguales o no. Para ello se aplica el Test de Levene, que entrega esta información.

### 3.5 Hipótesis de Investigación.

En concordancia con lo anterior, para el presente estudio se plantea la siguiente *hipótesis general de trabajo*:

Hipótesis General de Trabajo: No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares, al considerar las cinco dimensiones del liderazgo transformacional.

Ahora bien, para efectos de este estudio, esta *hipótesis general* será desagregada en 5 hipótesis.

Hipótesis 1: No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

Hipótesis 2: No se aprecian diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

Hipótesis 3: No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

Hipótesis 4: No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

Hipótesis 5: No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

Ahora bien, al traducir estas *hipótesis de trabajo* a *hipótesis estadísticas* obtenemos lo siguiente:

Con respecto a la primera hipótesis<sup>15</sup>,

**H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$**

**H<sub>a</sub>:  $\mu_1 \neq \mu_2$**

En otras palabras, esto representa

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

---

<sup>15</sup> No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.



**Hipótesis Alternativa:** Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

Con respecto a la segunda hipótesis<sup>16</sup>

**H<sub>0</sub>:**  $\mu_1 = \mu_2$

**H<sub>a</sub>:**  $\mu_1 \neq \mu_2$

En otras palabras, esto representa

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

**Hipótesis Alternativa:** Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

---

<sup>16</sup> No se aprecian diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

En relación a la tercera hipótesis<sup>17</sup>

**H<sub>0</sub>**:  $\mu_1 = \mu_2$

**H<sub>a</sub>**:  $\mu_1 \neq \mu_2$

En otras palabras, esto representa

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

**Hipótesis Alternativa:** Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

---

<sup>17</sup> No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

En relación a la cuarta hipótesis<sup>18</sup>

**H<sub>0</sub>**:  $\mu_1 = \mu_2$

**H<sub>a</sub>**:  $\mu_1 \neq \mu_2$

En otras palabras, esto representa

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

**Hipótesis Alternativa:** Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

---

<sup>18</sup> No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

Con respecto a la quinta hipótesis<sup>19</sup>

**H<sub>0</sub>**:  $\mu_1 = \mu_2$

**H<sub>a</sub>**:  $\mu_1 \neq \mu_2$

En otras palabras, esto representa

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

**Hipótesis Alternativa:** Existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

---

<sup>19</sup> No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

### 4.1 Los Liceos Bicentenario de Excelencia

Los Liceos Bicentenario nacen el año 2010 como una de las políticas educacionales del nuevo Gobierno. Su principal propósito es generar nuevas oportunidades para que alumnos de la educación pública puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la educación superior<sup>20</sup>. Concretamente, ese año se crearon 25 Liceos, sumándose 5 establecimientos más durante el curso del 2011. Para este año se crearon 30 liceos más, por lo que hoy existen en el país 60 de estos establecimientos.

En términos administrativos, los Liceos Bicentenario han comenzado su funcionamiento en el nivel de 7º básico para posteriormente ir creciendo año a año, hasta alcanzar el nivel de 4º medio. Por esta razón, esta investigación se centró en los profesores de 7º básico, quienes son los primeros en comenzar efectivamente a hacer clases en estos establecimientos.

En términos operativos, los Liceos Bicentenario tienen convenio con distintas instituciones tanto públicas como privadas que les apoyan en el proyecto. En total son 7 colegios, más de 25 universidades, más de 10 municipalidades y más de 10 empresas privadas que apoyan en distintos ámbitos como la gestión pedagógica o el financiamiento<sup>21</sup>.

Por tratarse de un Proyecto de reciente implementación, resulta interesante realizar un acercamiento a su organización y funcionamiento, particularmente a la situación del liderazgo de sus directores.

---

<sup>20</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

<sup>21</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del MLQ a los docentes de 7º básico de 3 Liceos Bicentenario y 3 Liceos Regulares de la Región Metropolitana.

## 4.2 Análisis de Resultados

### 4.2.1 Análisis Descriptivo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por cada liceo a partir de las cinco dimensiones del *liderazgo transformacional* expresadas en el *cuestionario multifactorial de liderazgo*<sup>22</sup>.

- Dimensión **Influencia Idealizada como atributo**

TABLA 1: INFLUENCIA IDEALIZADA COMO ATRIBUTO

			influencia A recodificada			Total
			2	3	4	
Liceo	Liceo Bicentenario 1	Count	2	5	2	9
		% within Liceo	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
Liceo	Liceo Bicentenario 2	Count	0	0	10	10
		% within Liceo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Liceo	Liceo Bicentenario 3	Count	0	2	7	9
		% within Liceo	,0%	22,2%	77,8%	100,0%
Liceo	Regular 1	Count	4	3	1	8
		% within Liceo	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
Liceo	Regular 2	Count	3	4	1	8
		% within Liceo	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
Liceo	Regular 3	Count	3	4	3	10
		% within Liceo	30,0%	40,0%	30,0%	100,0%
Total		Count	12	18	24	54
		% within Liceo	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%

<sup>22</sup> Influencia idealizada como atributo, influencia idealizada como comportamiento, motivación por inspiración, estimulación intelectual y consideración individual.

De acuerdo a la información de la Tabla 1, se observa que para el caso de la dimensión influencia idealizada como atributo en el **Liceo Bicentenario 1**, la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 77,8%. Ello corresponde a una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Para el caso del **Liceo Bicentenario 2** la sumatoria es de un 100%. Ello corresponde a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Por último, para el **Liceo Bicentenario 3** este porcentaje es también de un 100%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Por su parte, en el caso del **Liceo Regular 1** la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 50%. Ello significa una *percepción media de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

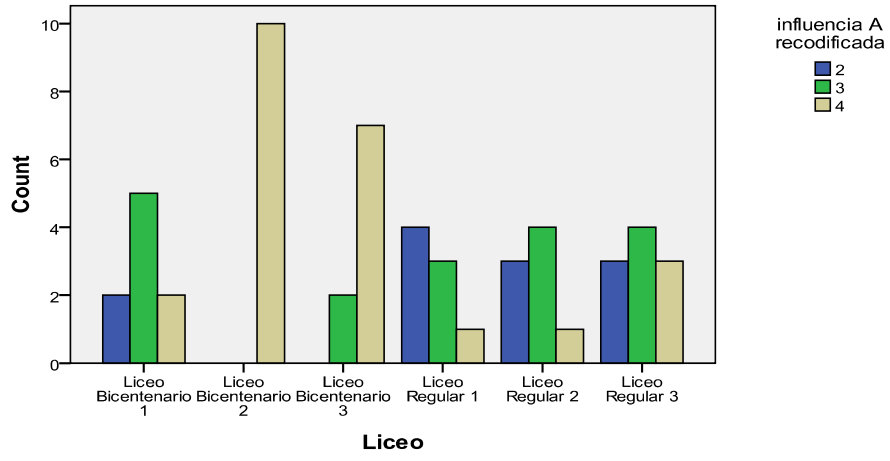
En el caso del **Liceo Regular 2** la sumatoria es de un 62,5%. Ello representa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Finalmente, para el **Liceo Regular 3** este porcentaje es de un 70%. Ello corresponde también a un *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

El Gráfico 1 permite apreciar estos resultados:



**GRÁFICO 1**  
**DIMENSIÓN INFLUENCIA IDEALIZADA COMO**  
**ATRIBUTO**



- Dimensión **Influencia Idealizada como comportamiento**

**TABLA 2: INFLUENCIA IDEALIZADA COMO COMPORTAMIENTO**

			influencia C recodificada			Total
			2	3	4	
Liceo	Liceo Bicentenario 1	Count	1	5	3	9
		% within Liceo	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
	Liceo Bicentenario 2	Count	0	0	10	10
		% within Liceo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Liceo Bicentenario 3	Count	0	1	8	9
		% within Liceo	,0%	11,1%	88,9%	100,0%
	Liceo Regular 1	Count	0	4	4	8
		% within Liceo	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Liceo Regular 2	Count	2	1	5	8
		% within Liceo	25,0%	12,5%	62,5%	100,0%
	Liceo Regular 3	Count	2	5	3	10
		% within Liceo	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
Total		Count	5	16	33	54
		% within Liceo	9,3%	29,6%	61,1%	100,0%

Según la información de la Tabla 2, es posible afirmar que para el caso de la dimensión influencia idealizada como comportamiento en el **Liceo Bicentenario 1**, la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 88,9%. Ello corresponde a una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Para el caso del **Liceo Bicentenario 2** la sumatoria es de un 100%. Ello representa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Por último, para el **Liceo Bicentenario 3** este porcentaje es también de un 100%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

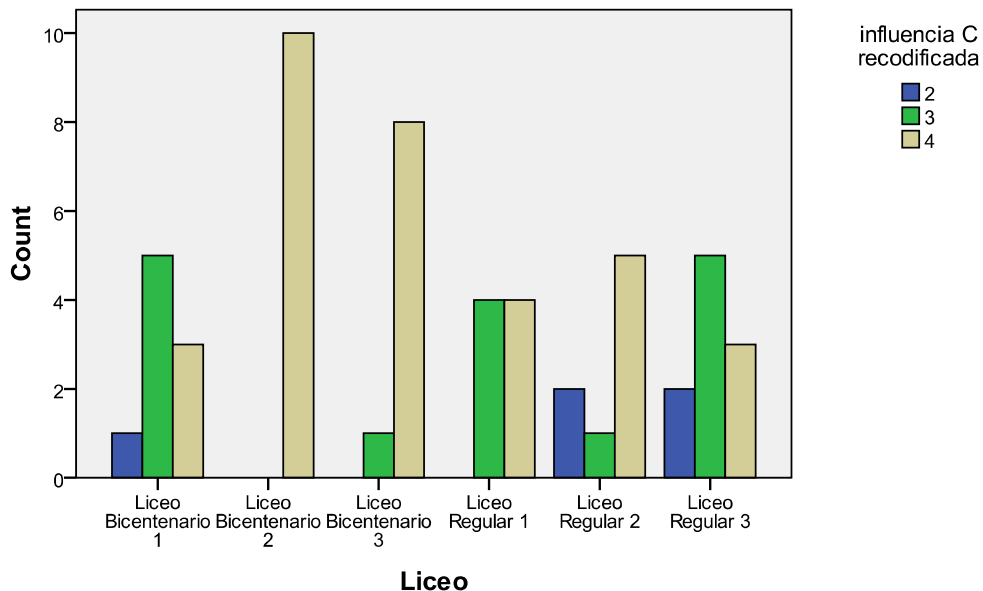
Por su parte, en el caso del **Liceo Regular 1** la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 100%. Ello significa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Regular 2** la sumatoria es de un 75%. Ello representa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Finalmente, para el **Liceo Regular 3** este porcentaje es de un 80%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

El Gráfico 2 ilustra esta situación:

**GRÁFICO 2**  
DIMENSIÓN INFLUENCIA IDEALIZADA COMO  
COMPORTAMIENTO



▪ Dimensión **Motivación por Inspiración**

**TABLA 3: MOTIVACIÓN**

			motivacion recodificada				Total
			1	2	3	4	
Liceo	Liceo Bicentenario 1	Count	0	1	5	3	9
		% within Liceo	,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
	Liceo Bicentenario 2	Count	0	0	0	10	10
		% within Liceo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Liceo Bicentenario 3	Count	0	0	4	5	9
		% within Liceo	,0%	,0%	44,4%	55,6%	100,0%
	Liceo Regular 1	Count	1	3	3	1	8
		% within Liceo	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
	Liceo Regular 2	Count	1	1	5	1	8
		% within Liceo	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
	Liceo Regular 3	Count	0	5	2	3	10
		% within Liceo	,0%	50,0%	20,0%	30,0%	100,0%
Total		Count	2	10	19	23	54
		% within Liceo	3,7%	18,5%	35,2%	42,6%	100,0%

De acuerdo a los datos de la Tabla 3, se aprecia que para el caso de la dimensión motivación en el **Liceo Bicentenario 1**, la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 88,9%. Ello corresponde a una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Para el caso del **Liceo Bicentenario 2** la sumatoria es de un 100%. Ello representa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Por último, para el **Liceo Bicentenario 3** este porcentaje es también de un 100%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

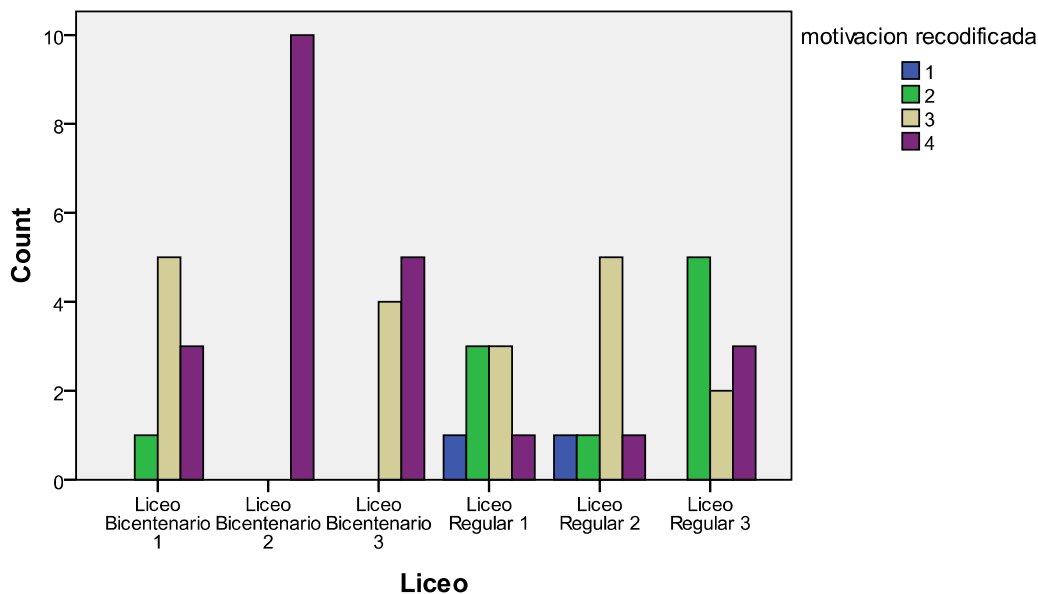
Por su parte, en el caso del **Liceo Regular 1** la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 50%. Ello significa una *percepción media de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Regular 2** la sumatoria es de un 75%. Ello representa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Finalmente, para el **Liceo Regular 3** este porcentaje es de un 50%. Ello corresponde también a un *percepción media de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

El Gráfico 3 permite visualizar esos resultados:

**GRÁFICO 3**  
DIMENSIÓN MOTIVACIÓN



- Dimensión **Estimulación Intelectual**

**TABLA 4: ESTIMULACIÓN INTELECTUAL**

			estimulacion recodificada					Total
			0	1	2	3	4	
Liceo	Liceo Bicentenario 1	Count	0	0	1	6	2	9
		% within Liceo	,0%	,0%	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
	Liceo Bicentenario 2	Count	0	0	0	1	9	10
		% within Liceo	,0%	,0%	,0%	10,0%	90,0%	100,0%
	Liceo Bicentenario 3	Count	0	0	0	3	6	9
		% within Liceo	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Liceo Regular 1	Count	0	0	0	3	5	8
		% within Liceo	,0%	,0%	,0%	37,5%	62,5%	100,0%
	Liceo Regular 2	Count	0	2	0	4	2	8
		% within Liceo	,0%	25,0%	,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	Liceo Regular 3	Count	1	0	1	2	6	10
		% within Liceo	10,0%	,0%	10,0%	20,0%	60,0%	100,0%
Total		Count	1	2	2	19	30	54
		% within Liceo	1,9%	3,7%	3,7%	35,2%	55,6%	100,0%

Según la información entregada por la Tabla 4, se aprecia que para el caso de la dimensión estimulación intelectual en el **Liceo Bicentenario 1**, la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 88,9%. Ello corresponde a una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Bicentenario 2** la sumatoria es de un 100%. Ello representa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En tercer lugar, para el **Liceo Bicentenario 3** este porcentaje es también de un 100%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

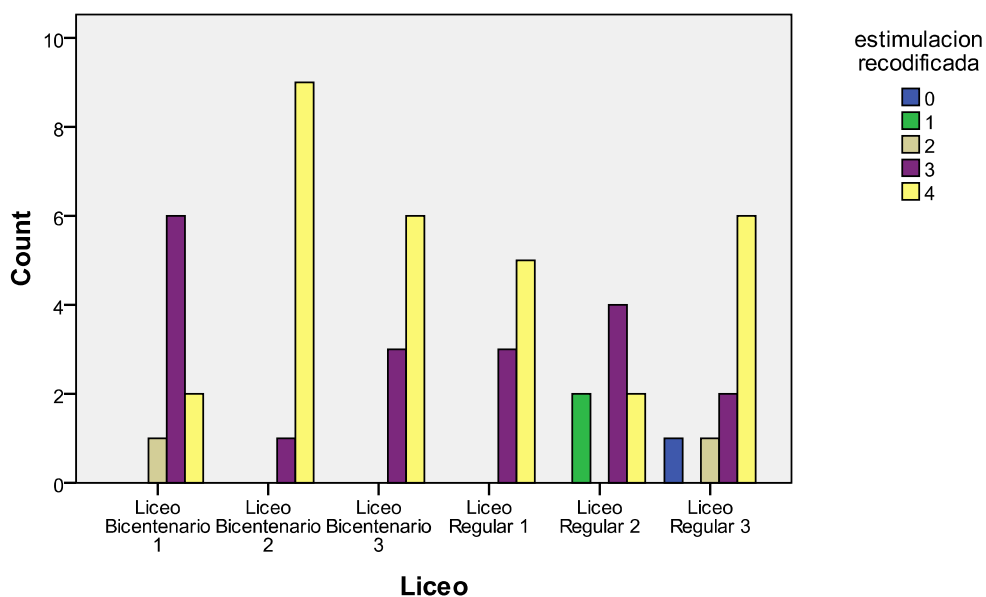
Por su parte, en el caso del **Liceo Regular 1** la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 100%. Ello significa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Regular 2** la sumatoria es de un 75%. Ello representa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Finalmente, para el **Liceo Regular 3** este porcentaje es de un 80%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

El Gráfico 4 ilustra esta situación:

**GRÁFICO 4**  
DIMENSIÓN ESTIMULACIÓN INTELECTUAL



▪ Dimensión **Consideración Individualizada**

**TABLA 5: CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA**

			consideracion recodificada				Total
			1	2	3	4	
Liceo	Liceo Bicentenario 1	Count	1	0	5	3	9
		% within Liceo	11,1%	,0%	55,6%	33,3%	100,0%
	Liceo Bicentenario 2	Count	0	0	1	9	10
		% within Liceo	,0%	,0%	10,0%	90,0%	100,0%
	Liceo Bicentenario 3	Count	0	1	3	5	9
		% within Liceo	,0%	11,1%	33,3%	55,6%	100,0%
	Liceo Regular 1	Count	0	3	4	1	8
		% within Liceo	,0%	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
	Liceo Regular 2	Count	1	1	4	2	8
		% within Liceo	12,5%	12,5%	50,0%	25,0%	100,0%
	Liceo Regular 3	Count	0	6	3	1	10
		% within Liceo	,0%	60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Total		Count	2	11	20	21	54
		% within Liceo	3,7%	20,4%	37,0%	38,9%	100,0%

Según la información entregada por la Tabla 5, se aprecia que para el caso de la dimensión consideración individualizada en el **Liceo Bicentenario 1**, la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 88,9%. Ello corresponde a una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Bicentenario 2** la sumatoria es de un 100%. Ello representa una *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En tercer lugar, para el **Liceo Bicentenario 3** este porcentaje es también de un 88,9%. Ello corresponde también a un *percepción muy alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.



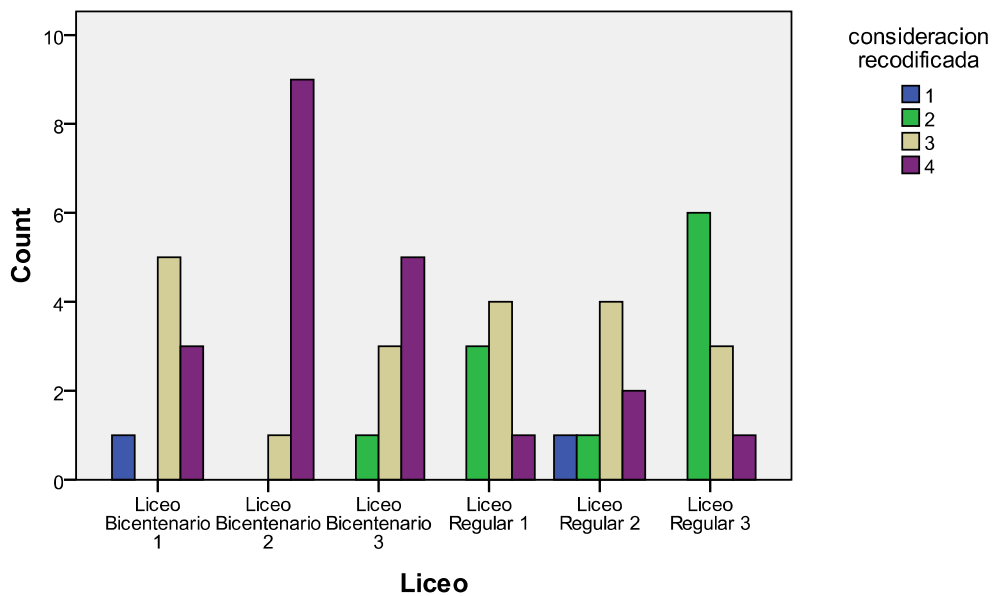
Por su parte, en el caso del **Liceo Regular 1** la suma de los porcentajes de las opciones “siempre” y “bastante a menudo” es de un 62,5%. Ello significa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

En el caso del **Liceo Regular 2** la sumatoria es de un 75%. Ello representa una *percepción alta de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Finalmente, para el **Liceo Regular 3** este porcentaje es de un 40%. Ello corresponde también a un *percepción media de liderazgo* por parte de los docentes hacia su director.

Esta situación se puede apreciar en el Gráfico 5:

**GRÁFICO 5**  
DIMENSIÓN **CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA**



#### 4.2.2 Análisis Inferencial

##### Resultados Prueba T de Student

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de la *prueba t de student*.

**Con respecto a Hipótesis 1:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

Se obtuvieron las siguientes salidas

**Group Statistics**

Liceos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
influencia A recodificada	Liceos Bicentenarios	28	3,61	,629	,119
	Liceos Regulares	26	2,81	,749	,147

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-Test for Equality of Means								
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df.	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
influencia A recodificada	Equal variances assumed	,810	,372	4,258	52	,000	,799	,188	,423	1,176
	Equal variances not assumed			4,230	48,991	,000	,799	,189	,420	1,179

Como se observa, los datos *no permiten sustentar la hipótesis de trabajo*, es decir sí existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

Entonces se puede concluir que estos resultados *son estadísticamente significativos* a un nivel de 0,05 ( $p = 0,000$ ).

Esto significa entonces que *se rechaza la hipótesis nula*, es decir sí hay diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como atributo* del liderazgo transformacional.

**Con respecto a Hipótesis 2:** No se aprecian diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

Se obtuvieron las siguientes salidas

Group Statistics					
	Liceos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
influencia C recodificada	Liceos Bicentenarios	28	3,71	,535	,101
	Liceos Regulares	26	3,31	,736	,144

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
influencia C recodificada	Equal variances assumed	5,655	,021	2,335	52	,023	,407	,174	,057	,756
	Equal variances not assumed			2,308	45,405	,026	,407	,176	,052	,761

Como se aprecia, los datos permiten *sustentar la hipótesis de trabajo*, es decir no existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

Como conclusión, estos resultados *no son estadísticamente significativos* a un nivel de 0,05 ( $p = 0,026$ ).

Esto significa que se *acepta la hipótesis nula*, es decir no hay diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* del liderazgo transformacional.

**Con respecto a Hipótesis 3:** No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

Se obtuvieron las siguientes salidas

**Group Statistics**

Liceos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
motivacion recodificada	Liceos Bicentenarios	28	3,61	,567	,107
	Liceos Regulares	26	2,69	,884	,173

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
motivacion recodificada	Equal variances assumed	5,630	,021	4,560	52	,000	,915	,201	,512	1,317
	Equal variances not assumed			4,489	42,061	,000	,915	,204	,504	1,326

Como se aprecia, los datos *no permiten sustentar la hipótesis de trabajo*, es decir sí se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

En definitiva se puede concluir que estos resultados *son estadísticamente significativos* a un nivel de 0,05 ( $p = 0,000$ )

Esto significa que *se rechaza la hipótesis nula*, es decir sí existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *motivación por inspiración* del liderazgo transformacional.

**Con respecto a Hipótesis 4:** No existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

Se obtuvieron las siguientes salidas

Liceos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
estimulacion recodificada	Liceos Bicentenarios	28	3,57	,573	,108
	Liceos Regulares	26	3,19	1,096	,215

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
estimulacion recodificada	Equal variances assumed	4,032	,050	1,610	52	,114	,379	,236	-,094	,852
	Equal variances not assumed			1,575	37,076	,124	,379	,241	-,109	,867

Como se observa, los datos permiten *sustentar la hipótesis de trabajo*, es decir no existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

Como conclusión, estos resultados *no son estadísticamente significativos* a un nivel de 0,05 ( $p = 0,124$ )

Esto significa que se *acepta* la *hipótesis nula*, es decir no hay diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *estimulación intelectual* del liderazgo transformacional.

**Con respecto a Hipótesis 5:** No se observan diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

Se obtuvieron las siguientes salidas

**Group Statistics**

Liceos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
consideracion recodificada	Liceos Bicentenarios	28	3,50	,745	,141
	Liceos Regulares	26	2,69	,788	,155

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
consideracion recodificada	Equal variances assumed	,246	,622	3,870	52	,000	,808	,209	,389	1,227
	Equal variances not assumed			3,862	51,117	,000	,808	,209	,388	1,228

Como se observa, los datos *no permiten sustentar la hipótesis de trabajo*, es decir *sí* existen diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares al considerar la dimensión *consideración individualizada* del liderazgo transformacional.

En síntesis, se puede concluir que estos resultados *son estadísticamente significativos* a un nivel de 0,05 ( $p = 0,000$ )

Esto significa que se rechaza la *hipótesis nula*, es decir *sí* hay diferencias significativas entre la percepción sobre el *liderazgo del docente de lenguaje y comunicación* en los estudiantes de *educación básica* con respecto a la percepción de los estudiantes de *educación media* considerando la dimensión *consideración individualizada* perteneciente al liderazgo transformacional.



## CONCLUSIONES

Gran parte de la investigación generada en los últimos años en torno al liderazgo escolar señala la importancia de generar las condiciones para lograr un ambiente de trabajo que promueva una cultura de participación efectiva de los profesores para el logro y mejora de su propio quehacer y de los objetivos declarados en el proyecto educativo de la institución escolar (Maureira, 2008; Volante, 2008; Ahumada, 2010; Bolívar, 2010).

En este sentido, la gestión del director del establecimiento resulta muy importante, tal como lo señala la evidencia (Anderson, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012). Por esta razón, los resultados obtenidos en este estudio permiten un primer acercamiento para identificar cuáles son los componentes del liderazgo de los directores más valorados por los docentes, lo que en definitiva entregaría información para -por ejemplo- definir políticas orientadas al mejoramiento del clima laboral en los establecimientos escolares.

La principal conclusión es que existen diferencias significativas *en tres de las cinco dimensiones del liderazgo transformacional del director* al contrastar la percepción de docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de docentes de 3 Liceos Regulares.

Esta afirmación se sustenta en las siguientes aseveraciones:

En primer lugar, es posible señalar que en relación a la dimensión **influencia idealizada como atributo**, se puede afirmar que considerando las opciones *siempre* y *bastante a menudo* el porcentaje promedio en los tres liceos bicentenarios es de un 92,6%. Por su parte, el promedio en los tres liceos regulares en esta misma dimensión es de un 60,8%.

Esto quiere decir que en esta dimensión y de acuerdo a la clasificación utilizada, se observa que *en promedio* los directores de los tres liceos bicentenario son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*. En tanto, los directores de los tres liceos regulares son percibidos por sus docentes como profesionales con un *alto liderazgo*.

Ahora bien, tal como se mencionara en el apartado anterior, estos resultados son estadísticamente significativos ( $p= 0,000$ ).

En segundo lugar, con respecto a la dimensión **influencia idealizada como comportamiento**, es posible afirmar que considerando las opciones *siempre y bastante a menudo* el porcentaje promedio en los tres liceos bicentenarios es de un 96,3%. Por su parte, el promedio en los tres liceos regulares en esta misma dimensión es de un 85%.

Esto quiere decir que en esta dimensión y de acuerdo a la clasificación utilizada, se observa que *en promedio* los directores de los tres liceos bicentenario son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*. En tanto, los directores de los tres liceos regulares también son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*.

Sin embargo, estos resultados no son estadísticamente significativos ( $p = 0,026$ ).

En tercer lugar, es posible señalar que en relación a la dimensión **motivación**, se puede afirmar que considerando las opciones *siempre y bastante a menudo* el porcentaje promedio en los tres liceos bicentenarios es de un 96,3%. Por su parte, el promedio en los tres liceos regulares en esta misma dimensión es de un 58,3%.

Esto quiere decir que en esta dimensión y de acuerdo a la clasificación utilizada, se observa que *en promedio* los directores de los tres liceos bicentenario son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*. En tanto, los directores de los

tres liceos regulares son percibidos por sus docentes como profesionales con un *liderazgo medio*.

Estos resultados son estadísticamente significativos ( $p= 0,000$ ).

En cuarto lugar, es posible señalar que en relación a la dimensión **estimulación intelectual**, se puede afirmar que considerando las opciones *siempre* y *bastante a menudo* el porcentaje promedio en los tres liceos bicentenarios es de un 96,3%. Por su parte, el promedio en los tres liceos regulares en esta misma dimensión es de un 85%.

Esto quiere decir que en esta dimensión y de acuerdo a la clasificación utilizada, se observa que *en promedio* los directores de los tres liceos bicentenario son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*. En tanto, los directores de los tres liceos regulares también son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*

Estos resultados no son estadísticamente significativos ( $p = 0,124$ ).

Finalmente, en quinto lugar, es posible señalar que en relación a la dimensión **consideración individualizada**, se puede afirmar que considerando las opciones *siempre* y *bastante a menudo* el porcentaje promedio en los tres liceos bicentenarios es de un 92,6%. Por su parte, el promedio en los tres liceos regulares en esta misma dimensión es de un 59,1%. Esto quiere decir que en esta dimensión y de acuerdo a la clasificación utilizada, se observa que *en promedio* los directores de los tres liceos bicentenario son percibidos por sus docentes como profesionales con un *muy alto liderazgo*. En tanto, los directores de los tres liceos regulares son percibidos por sus docentes como profesionales con un *liderazgo medio*.

Estos resultados son estadísticamente significativos ( $p= 0,000$ ).

## DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

La investigación sobre la relación del liderazgo *transformacional* y el desempeño escolar es aún escasa en Chile. No obstante, es posible destacar dos investigaciones en torno a este tema realizadas en nuestro país.

La primera de ellas fue realizada por Thieme (2002). Este autor estudia la influencia del liderazgo sobre el desempeño escolar, desde dos perspectivas. Para ello trabajó con escuelas de la comuna de Arica, en nuestro País.

En primer lugar estudia la influencia del liderazgo sobre el desempeño escolar, considerado el desempeño escolar como la *percepción* de docentes y directores sobre eficiencia, esfuerzo extra y satisfacción con la escuela.

La investigación de Thieme muestra que ese desempeño escolar es significativamente mayor cuando los líderes son mejor evaluados, que cuando obtienen baja puntuación en la encuesta. Además, desarrolla un modelo de liderazgo, en el que aparecen como factores que influyen sobre el desempeño escolar los siguientes:

- Liderazgo Transformacional: influencia idealizada, motivación por inspiración, consideración individualizada y la estimulación intelectual.
- Liderazgo Transaccional: recompensa contingente, dirección por excepción activo y dirección por excepción pasivo.
- Liderazgo Laissez Faire: dejar hacer.

Es interesante constatar que entre ellos, el elemento que más incide en el desempeño escolar es la *influencia idealizada del líder*, es decir, que sea visto con respeto y confianza, con altos estándares éticos y morales.

En forma complementaria, el estudio revisa la relación entre liderazgo escolar y otras variables de resultado educativo externas, entre ellas, el logro académico. Los resultados obtenidos en esta sección afirman que el componente *Influencia idealizada*, seguido de *motivación por inspiración* son los que más se correlacionan con los logros académicos.

La segunda investigación fue llevada a cabo por Pedraja-Rejas et al (2009). Esta investigación tuvo por propósito estudiar si existe o no una relación estadísticamente significativa entre los estilos de liderazgo y los resultados que los estudiantes obtienen en la prueba nacional del sistema de medición de la calidad de la educación.

Para realizar la investigación, se trabajó con una muestra de 21 escuelas de enseñanza básica de la ciudad de Arica, Chile. Los resultados sugirieron que el estilo de liderazgo transformacional influye positivamente sobre la calidad de los colegios, el estilo transaccional no tiene efecto estadísticamente significativo, en tanto que el estilo “laissez faire” afecta negativamente los resultados en el sistema de medición de la calidad de la educación.

Lamentablemente el estudio no entrega información sobre el efecto de las distintas *dimensiones* del liderazgo transformacional en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, se observa que este liderazgo (el transformacional) es el único que tiene un efecto estadísticamente significativo.

Como se observa, de alguna manera es posible confirmar con el presente estudio lo que señala la evidencia en torno a este tema. Esto, por cuanto las dimensiones del liderazgo transformacional que en esta investigación presentan diferencias estadísticamente significativas son *influencia idealizada*<sup>23</sup>, *motivación* y *consideración individualizada*.

---

<sup>23</sup> Aunque en nuestro estudio solo presenta esas diferencias la influencia idealizada como *atributo*, no como *comportamiento*.

De estas tres dimensiones, dos (*influencia idealizada y motivación*) concuerdan con las señaladas por la investigación de Thieme.

De todas formas, no hay que olvidar que ambos estudios reseñados fueron desarrollados con establecimientos educacionales de educación *básica*. Ello debiera incentivar a futuros investigadores a seguir desarrollando este tema con centros educativos de educación *media*. Más aún cuando no existe aún evidencia en torno al impacto que han tenido los Liceos Bicentenario. Por otro lado, hay que señalar que la investigación en torno al *liderazgo escolar* no solo debiera estar referida al liderazgo directivo. Esto considerando que tanto la evidencia internacional (Leithwood, 2009; Hopkins, 2009; Anderson, 2010; Bolívar, 2010) como algunas investigaciones llevadas a cabo en Chile (Volante, 2008; Maureira, 2008; Ahumada, 2010) dan cuenta de la relación entre el liderazgo *docente* y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así lo confirman las hipótesis de Hallinger y Heck<sup>24</sup> y de Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson<sup>25</sup> quienes identifican la *instrucción en el aula* como la variable que mayor impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por último y como se ha observado, resultaría interesante continuar desarrollando esta línea de investigación en distintos escenarios escolares del país, pero particularmente en los Liceos Bicentenario. Y no solo realizando acercamientos al liderazgo directivo sino también al liderazgo docente tal como lo muestra la evidencia.

Ello en definitiva permitiría obtener importante evidencia para poder replicar las experiencias más exitosas en otras escuelas y liceos del país.

---

<sup>24</sup> Citados por Volante, P (2008) en "Influencia el Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje". En Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Maureira, O (Editor).

<sup>25</sup> Citados por Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.

## BIBLIOGRAFÍA

Ahumada., L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 111-123.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Páginas 34-52.

Arancibia, V (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Estudios Públicos*. Número 47.

Arzola, S y Vizcarra, R. (2002) *Revista Pensamiento Educativo*. Número 31. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bellej, C (2004). *Escuelas eficaces en sectores de pobreza*. UNICEF. Santiago.

Bolívar, A (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A (coord). *El Liderazgo en educación*. Madrid. UNED. Pp. 25-46.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Páginas 9-33.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

CEPPE (2009). *Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje*. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.

Cornejo Chavez, Rodrigo y Redondo Rojo, Jesús María (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios Pedagógicos*. Valdivia, vol.33, n.2 pp. 155-175.

Fernández, MJ et alt (2002). *La dirección escolar ante los restos del siglo XXI*. Editorial Síntesis S.A Madrid.

Garay, S y Uribe, M (2006). Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la Dirección Escolar en Chile. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*. Volumen 4, Número 4.

Hopkins, D. (2008). Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones. Área educación Fundación Chile. Quebecor World Chile.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. Revista Psicoperspectivas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Páginas 82-104.

Leithwood, K et al.(2004). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation.

López Leiva, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa. Revista Psicoperspectivas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Páginas 1-8.

Maureira, O (2004). El Liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar. Volumen 2, Número 1.

Maureira, O (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar. Volumen 4, Número 4.

Maureira, O (2008). Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad. Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez. Santiago.

Murillo, J (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En J. Murillo (coord), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, J (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar. Volumen 1, Número 1.

Murillo, J (2006). Una Dirección Escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar. Volumen 4, Número 4.

Pedraja, L., Rodríguez-Ponce, E., Barreda, M., Sagredo, O. & Segovia, C. (2009). 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. Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 17, nº 1, 21-26.

Puryear, J (2010). ¿Qué hacen los mejores sistemas educativos del mundo para lograr docentes efectivos? En SEMINARIO INTERNACIONAL: Efectividad del Desempeño Docente: 22 de octubre. Ciudad de Guatemala. Guatemala. PREAL.



Ramos, I (2005). Liderazgo didáctico. Cuaderno de investigación en la educación. Número 20. Centro de investigaciones educativas. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río de Piedras.

Salazar, M.A (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? Unirevista. Volumen 1, Número 3.

Leithwood, K.; Seashore-Louis, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student *learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota. Disponible en:

[http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating Links-Final-Report.pdf](http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf).

Slavin, R. (1996). Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Documento de Trabajo N° 3. Programa de Promoción de la Reforma educativa en América Latina y el Caribe PREALC.

Thieme, P (2002). Liderazgo y Eficiencia en la Educación primaria. El caso de Chile. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona.

Uribe, M (2004). El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. Revista PREAL.

UNESCO (2005). Liderazgo Escolar. Curso Taller, Red de Liderazgo Escolar. Archivo Power Point. Números 1 al 7.

[http://liderazgo.unesco.cl/documentos/00\\_CURSO\\_TALLER\\_LIDERAZGO\\_ESCOLAR.ppt](http://liderazgo.unesco.cl/documentos/00_CURSO_TALLER_LIDERAZGO_ESCOLAR.ppt)

UNESCO (2006) Desarrollo de Capacidades de Liderazgo. Presentación Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

[http://liderazgo.unesco.cl/documentos/Desarrollo%20de%20capacidades%20de%20liderazgo\\_FACULTAD\\_DE\\_EDUCACION\\_UC.ppt](http://liderazgo.unesco.cl/documentos/Desarrollo%20de%20capacidades%20de%20liderazgo_FACULTAD_DE_EDUCACION_UC.ppt)

Volante, P. et al (2002). Estándares para el Liderazgo educativo. Boletín de Investigación Educativa. Número 17.

Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje. En Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Maureira, O (Editor). Editorial Universidad Silva Henríquez.

Waters, T; J. Marzano, R;, McNulty, B. (2004) Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A Working Paper



## Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ)

### Formulario para Directores

Nombre del Colegio: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción de su **ESTILO DE LIDERAZGO**. Por favor, trate de responder todos los ítemes.

La información proporcionada tiene una finalidad netamente académica y será utilizada en una investigación sobre el liderazgo de los docentes de la educación media.

Agradecemos de antemano su colaboración.

**Instrucciones.** Aparecen a continuación cincuenta afirmaciones. Juzgue la frecuencia en que cada situación es realizada por su Profesor (a). Use la siguiente escala de puntuación y **marque con una "X"** la alternativa seleccionada.

<b>Nunca</b> <b>0</b>	<b>Raras veces</b> <b>1</b>	<b>Algunas veces</b> <b>2</b>	<b>Bastante a menudo</b> <b>3</b>	<b>Siempre</b> <b>4</b>
--------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------

#### YO, COMO DIRECTOR (O DIRECTORA)

- 1)- Presto ayuda a mis alumnos cuando observo sus esfuerzos .....
- 2)- Proporciono a mis alumnos nuevas formas de enfocar problemas.....
- 3)- No intervengo hasta que los problemas se agravan.....
- 4)- Centro mi atención principalmente en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto.....
- 5)- Evito involucrarme cuando surgen temas importantes.....
- 6)- Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes.....
- 7)- Estoy ausente cuando se me necesita.....
- 8)- Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas.....
- 9)- Hablo de forma optimista sobre el futuro.....
- 10)- Hago sentir a los demás orgullosos de trabajar conmigo.....
- 11)- Personalizo las responsabilidades cuando se fijan los objetivos.....
- 12)- Espero que las cosas vayan mal antes de intervenir.....
- 13)- Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.....
- 14)- Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido del deber.....

- 15)- Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores.....
- 16)- Establezco incentivos relacionados con el logro de objetivos.....
- 17)- Muestro que soy partidario de “si yo no le he roto, no lo arreglo” .....
- 18)- Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo.....
- 19)- Trato a los demás como individuos más que como miembros de un grupo.....
- 20)- Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.....
- 21)- Me he ganado el respeto del profesorado.....
- 22)- Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas.....
- 23)- Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo.....
- 24)- Hago un seguimiento de los errores detectados.....
- 25)- Demuestro un sentido de autoridad y confianza.....
- 26)- Presento una convincente visión de futuro.....
- 27)- Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos.....
- 28)- Evito tomar decisiones.....
- 29)- Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes.....
- 30)- Hago ver al resto los problemas desde muy distintos ángulos.....
- 31)- Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades.....
- 32)- Sugiero buscar nuevas formas de completar los trabajos.....
- 33)- Me demoro en responder los temas urgentes.....
- 34)- Enfatico la importancia de tener una misión común.....
- 35)- Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas.....
- 36)- Expreso confianza en que las metas serán cumplidas.....
- 37)- Soy efectivo en satisfacer las necesidades de trabajo con los otros.....
- 38)- Utilizo formas de liderazgo que son satisfactorias.....
- 39)- Incito a los demás a hacer más de lo que tenían previsto.....
- 40)- Soy efectivo en representar mi mayor autoridad ante los demás .....
- 41)- Trabajo con el resto de una forma satisfactoria.....

- 42)- Aumento en los demás sus deseos de tener éxito.....
- 43)- Consigo que la organización sea eficaz.....
- 44)- Incremento en los demás sus esfuerzos y su motivación.....
- 45)- Lidero un grupo que es efectivo.....

# Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ)

## Formulario para Profesores

Nombre del Colegio: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del **LIDERAZGO DE SU DIRECTOR (O DIRECTORA)**.

Por favor, responda todos los ítems en forma anónima. Sus respuestas son absolutamente confidenciales, pues la información será analizada de forma tal que nadie será identificado (a).

Agradecemos de antemano su colaboración.

**Instrucciones.** Aparecen a continuación cincuenta afirmaciones. Juzgue la frecuencia en que cada situación es realizada por su Profesor (a). Use la siguiente escala de puntuación y **marque con una "X"** la alternativa

<b>Nunca</b> <b>0</b>	<b>Raras veces</b> <b>1</b>	<b>Algunas veces</b> <b>2</b>	<b>Bastante a menudo</b> <b>3</b>	<b>Siempre</b> <b>4</b>
--------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------

### MI DIRECTOR (O DIRECTORA)

- 1)- Me presta ayuda cuando observa mis esfuerzos.....
- 2)- Me proporciona nuevas formas de enfocar problemas.....
- 3)- No interviene hasta que los problemas se agravan.....
- 4)- Centra su atención principalmente en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto.....
- 5)- Evita involucrarme cuando surgen temas importantes.....
- 6)- Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes.....
- 7)- Está ausente cuando se le necesita.....
- 8)- Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas.....
- 9)- Habla de forma optimista sobre el futuro.....
- 10)- Hace sentir a los demás orgullosos de trabajar con él (ella).....
- 11)- Personaliza las responsabilidades cuando se fijan los objetivos.....
- 12)- Espera que las cosas vayan mal antes de intervenir.....
- 13)- Habla entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.....
- 14)- Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber.....

- 15)- Dedicar tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores.....
- 16)- Establece incentivos relacionados con el logro de objetivos.....
- 17)- Muestra que es partidario de "si yo no le he roto, no lo arreglo" .....
- 18)- Va más allá de mi propio interés por el bien del grupo.....
- 19)- Trata a los demás como individuos más que como miembros de un grupo.....
- 20)- Demuestra que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.....
- 21)- Se he ganado el respeto del profesorado.....
- 22)- Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas.....
- 23)- Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma.....
- 24)- Hace un seguimiento de los errores detectados.....
- 25)- Demuestra un sentido de autoridad y confianza.....
- 26)- Presenta una convincente visión de futuro.....
- 27)- Comunica regularmente los fracasos con el fin de superarlos.....
- 28)- Evita tomar decisiones.....
- 29)- Considera que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes.....
- 30)- Hace ver al resto los problemas desde muy distintos ángulos.....
- 31)- Ayuda a los demás a mejorar sus capacidades.....
- 32)- Sugiere buscar nuevas formas de completar los trabajos.....
- 33)- Se demora en responder los temas urgentes.....
- 34)- Enfatiza la importancia de tener una misión común.....
- 35)- Expresa su satisfacción cuando otros cumplen las expectativas.....
- 36)- Expresa confianza en que las metas serán cumplidas.....
- 37)- Es efectivo en satisfacer las necesidades de trabajo con los otros.....
- 38)- Utiliza formas de liderazgo que son satisfactorias.....
- 39)- Incita a los demás a hacer más de lo que tenían previsto.....
- 40)- Es efectivo en representar mi mayor autoridad ante los demás.....
- 41)- Trabaja con el resto de una forma satisfactoria.....

- 42)- Aumenta en los demás sus deseos de tener éxito.....
- 43)- Consigue que la organización sea eficaz.....
- 44)- Incrementa en los demás sus esfuerzos y su motivación.....
- 45)- Lidera un grupo que es efectivo.....