



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Incidencia del liderazgo educativo sobre la satisfacción laboral docente en las escuelas municipales de la comuna de Renca.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Nombre: Ingrid Celinda Díaz Riquelme

Director de tesis: Dr. Pablo López Alfaro.

Santiago de Chile, año 2018

1 RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la incidencia del Liderazgo distribuido sobre la satisfacción laboral docente de profesores de 14 establecimientos de la Corporación de Educación de la comuna de Renca.

La metodología utilizada es cuantitativa con análisis de correlación de reactivos asociados al nivel de LD¹ y al nivel de Satisfacción laboral docente. El instrumento de recolección de datos, se elaboró a partir de una adaptación del inventario de Liderazgo Distribuido de Hulpia (2009) y los elementos de satisfacción que propone el Modelo Europeo de la Calidad, en relación a la satisfacción laboral que se produce por efectos de las prácticas en el lugar de trabajo.

Los resultados obtenidos en este estudio develan que, de acuerdo a la percepción de profesores y profesoras, el Liderazgo distribuido se reconoce como una estrategia que incide de manera positiva en la vida laboral docente, por una parte y por otra estas prácticas pueden llegar impactar indirectamente en el resultado académico de niñas y niños de las escuelas municipales de Renca.

Finalmente, el estudio concluye que, por cada unidad de incremento de Liderazgo distribuido, la satisfacción laboral de los profesores aumenta en la misma proporción. En consecuencia, los niveles de logros académicos de los estudiantes podrían incrementarse positivamente.

Palabras clave: Liderazgo distribuido, Satisfacción laboral, incidencia, Profesores

¹ Abreviación LD: Liderazgo distribuido

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
Problema.	9
Pregunta de Investigación.	11
HIPOTESIS.....	11
Objetivos de investigación.	11
1.1 Objetivo general.....	11
1.2.2 Objetivos específicos	12
Antecedentes	13
Capitulo II. MARCO TEÓRICO	18
2.1 Antecedentes teóricos de liderazgo escolar.....	18
2.2 Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales	22
Perspectiva distribuida: una práctica de liderar y gestionar.....	23
Prácticas del liderazgo	24
Reformular el rol en las prácticas: diseñar una infraestructura educativa	26
Liderar y enseñar, enseñar y liderar: el rol molecular de la docencia	27
2.3 La teoría de la Cognición Distribuida.....	29
2.4 El concepto de Liderazgo Distribuido, base teórica para la presente investigación.....	32
2.5 El liderazgo distribuido una apuesta de dirección de calidad	37
Calidad de la educación un reto permanente	37
Una dirección escolar para el cambio: El Liderazgo Distribuido	38
2.6 Antecedentes teóricos de satisfacción laboral docente.....	40
2. 6. 1 Conceptos de Motivación y Satisfacción Laboral.....	40
2.6.2 Teoría de la Satisfacción laboral según Blum (1990).	40
2.6.3 El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza.....	41
2.6.4 Teorías sobre satisfacción laboral.....	44
2.6.5 Teorías de Contenido de satisfacción según Maslow (1954).....	45
2.6.6 Teoría bifactorial de Herzberg, en mención de Gómez y Rosales <i>et.al.</i> (2013), sacado de Guillen (2005).	45

2. 7 Aplicación del concepto de satisfacción en la enseñanza.	46
2.8 Antecedentes empíricos	48
2.8.1 Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares.	50
2.8.2 “El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural”	53
2.8.3 El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región.	58
2.8.4 Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos.....	63
2.8.5 Hacia un desarrollo sustentable de las capacidades de liderazgo educativo, informe CEDLE de política educativa.	66
2.8.6 Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar División de Educación General, MINEDUC	67
2.8.7 Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes.	69
Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO	72
3.1 Enfoque de la investigación.	72
3.2 Muestra:	72
3.2.1 Participantes de la muestra por escuela.....	74
3.3 Técnicas a utilizar.	75
Capítulo IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	76
4.1 Análisis descriptivo de las variables.	77
4.2 Análisis de fiabilidad	77
4.2.1 liderazgo distribuido.....	78
4.2.2 Satisfacción laboral docente.....	80
4.3 Clasificación de características personales de los profesores.	81
4.4. Clasificación de datos relacionados con reactivos de contraste de la investigación.	85
4.4.1 Liderazgo distribuido	85
Tabla N° 14: Distribución de respuestas en Escala Cooperación del Equipo de Liderazgo	85
4.4.2 Satisfacción laboral docente	88
4.5 Análisis de correlaciones.....	96
4.6 Análisis de Regresión.....	100

Capítulo V. 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	104
5.1 Principales hallazgos.....	105
CONCLUSIONES	111
Sugerencias.	118
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXOS	124
Anexo 1: consentimiento informado para aplicación de entrevista.....	124
Anexo 2: Acta de consentimiento informado para aplicación de entrevista.	126
Anexo 3: Cuestionario de liderazgo y satisfacción laboral docente	128
Anexo 5: Gráficos de regresiones	132

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, son organizaciones complejas, que se encuentran en constantes cambios y desafíos que forman parte de las rutinas, objetivos y logros de niños y niñas, y que además no son ajenos a quienes son los agentes de llevar a cabo todos los desafíos que demanda la sociedad y la evolución social de las comunidades.

Los equipos directivos y sus líderes escolares son quienes deben incorporar estrategias, prácticas de gestión y liderazgo pedagógico, con la finalidad de ejecutar de manera exitosa planes y programas del MINEDUC y propios, para así lograr resultados académicos en todos los estudiantes. Por consiguiente, a partir de un buena dirección, gestión y liderazgo, los logros serían todos los productos que se obtienen de las acciones en estos procesos, considerando como rol fundamental la labor docente.

Es así, como considerar la satisfacción laboral y el bienestar de quienes son los encargados de enseñar, toma una gran importancia a la hora de evaluar los procesos, productos y resultados en las instituciones.

Las comunidades educativas requieren de fundamentos y definiciones que orienten sus prácticas y necesidades escolares, por tanto, un plan de gestión debe tener una base consistente en relación a qué práctica de liderazgo es la más adecuada al contexto y cuál es la que puede satisfacer las necesidades de mejora continua y aprendizaje en las escuelas, considerando que esta, en muchos casos es el lugar más importante donde se desarrollan los saberes de niños y niñas.

Siguiendo lo anterior, es que para esta investigación se ha considerado la pertinencia e importancia de considerar “los efectos del liderazgo escolar ahí donde más se necesitan” K.Leithwood, *et*

al.(2004). Desde esta afirmación, que coincide con los intereses de las políticas públicas en Chile considerado en el MBD², en donde “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” K.Leithwood , *et al.* (2006), es que la perspectiva de medición ha sido el Liderazgo distribuido, que no representa un estilo de liderazgo, más bien, es conceptual, con el cual se analiza y se centra en cómo piensan y actúan los sujetos, enfocándose en la práctica de los líderes escolares, tomando en cuenta que cada agente de la comunidad es un líder desde su propia función y rol, para interactuar con los otros miembros de la comunidad escolar (Cayulef, 2007; Gronn, 2002; Harris&Spillane, 2008; Murillo, 2006; Spillane, 2005). Y, además, se ha considerado medir la Satisfacción laboral docente, y cómo esta está asociada a las prácticas de liderazgo desde la perspectiva distribuida.

El interés de este estudio, fue indagar y conocer cómo perciben los niveles de liderazgo los profesores y profesoras de la Comuna de Renca y como este nivel incide en la satisfacción laboral, considerando un cambio de gestión en diez de catorce escuelas, llevado a cabo, bajo concursos de Alta Dirección Pública, en un contexto de nueva administración municipal después de 16 años.

Para la fundamentación teórica, se consideró como base las aportaciones sobre liderazgo escolar y distribuido de; J.Spillane, P.Gronn, K. Leithwood, A. Harris, quienes han concentrado sus trabajos y evidencias empíricas sobre estas prácticas, en diferentes contextos educacionales y geográficos.

En el primer capítulo de esta tesis, se presenta la problemática del estudio, sus antecedentes y objetivos, centrados en la obtención de información desde la percepción sobre los niveles de liderazgo distribuido que ejercen los equipos directivos y el director, los niveles de satisfacción

² MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR.

laboral docente y la incidencia asociada al LD³ sobre la SL⁴ de 237 profesores y profesoras de las escuelas municipales.

El segundo capítulo, presenta el análisis y aportaciones de bibliografía, que fundamenta definiciones de diferentes autores y perspectivas el Liderazgo escolar y distribuido por una parte y por otra, diferentes experiencias que se centran en analizar y evidenciar prácticas de Mejora escolar, que consideran culturas y características locales de diferentes países Latinoamericanos, Europa y Chile.

El tercer capítulo, corresponde al marco metodológico se sustentó desde el paradigma cuantitativo, por lo cual se realizó desde el diseño según el grado de cumplimiento de los supuestos de manera correlacional, debido a la ausencia de manipulación de las variables. Según el tratamiento, de la variable tiempo, se realizó una única medición de carácter seccional o transversal. Según la función de los objetivos, fue descriptivo - explicativo, por el cual se analizó mediante una encuesta con escala tipo Likert aplicada en una sola oportunidad de acuerdo a Cea (1999).⁵

El cuarto capítulo presenta los resultados por reactivos que se relacionaron con los objetivos de la investigación, recogidos de 237 encuestas realizadas a profesoras y profesores.

Finalmente, el quinto capítulo, evidencia la discusión de resultados, se detalla el análisis interpretativo a partir de contrastes teóricos y prácticas que fueron los antecedentes que inspiraron a la investigación.

³ Liderazgo Distribuido

⁴ Satisfacción laboral

⁵ Cea D'Ancona, M. Ángeles (1999) *METODOLOGÍA CUANTITATIVA, Estrategia y técnicas de investigación social.*, P.102.

Capítulo I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Problema.

Desde las primeras Décadas del siglo XX, se ha tratado de encontrar las mejores estrategias para liderar diferentes instituciones y en nuestro caso especial estrategias de cambio escolar, donde convergen muchos actores internos y externos de las escuelas. El liderazgo tiene efectos significativos sobre el aprendizaje del alumnado de acuerdo a Leithwood y Riehl (2003) y junto a ello debiera centrarse además en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, para desarrollar una dirección visionaria, que asuma riesgos, directamente implicado en las decisiones pedagógicas, y bien formada en procesos de cambio, no solo para el éxito escolar de estudiantes, sino, que para la satisfacción de un trabajo exitoso por cada uno de los miembros de una comunidad.

Dado lo anterior, es que se ha considerado tomar en cuenta la incidencia que puede tener el liderazgo escolar en la satisfacción laboral de los docentes, debido a que son los profesores quienes se encuentran de manera cotidiana experimentando distintas condiciones emocionales, laborales y sociales en sus escuelas, que conllevan a un mejor desempeño y en consecuencia mejores calidades en los aprendizajes de los estudiantes. Además, porque desde este enfoque, el liderazgo no está centrado en una persona, sino en una comunidad en donde cada persona juega un rol importante en diferentes momentos, y que puede contribuir y ser reconocida.

Dado lo anterior, en la comuna de Renca emerge un problema persistente, que se evidencia en toda actividad extracurricular, relacionado con las actitudes y discursos que los docentes

manifiestan en diferentes instancias de reuniones de redes de apoyo pedagógico, que se realizan mensualmente bajo la planificación de la Corporación de Educación. En ellas es notorio un contante desagrado y disconformidad en relación a lo que docentes viven a diario en los contextos laborales, asociando las posibles causas, al impacto que generan los líderes encargados de dirigir los proyectos educativos con sus profesores y profesoras de las diferentes escuelas municipales de la comuna.

Por consiguiente, se ha decidido tomar el liderazgo escolar desde un enfoque distribuido, de los equipos directivos y la incidencia sobre la satisfacción laboral docente de los profesores y profesoras de las escuelas de Renca, porque a partir de este estudio se podría conocer información relevante que aporte en la toma de decisiones, los procesos y planificaciones educativas y además, porque en este momento no hay información que entregue datos sobre la incidencia del rol del líder en las escuelas municipales, su implicancia en las personas con las que se relaciona y, cómo su hacer incide en quienes son los agentes en cada uno de los cargos que existen en las unidades educativas.

A partir de lo anterior surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué ha pasado con la implementación de políticas educativas que garantizan el bienestar docente?, ¿Cuál es el impacto de las políticas educativa sobre los procesos en las comunidades escolares?, ¿Qué ha sucedido con la propuestas de objetivos estratégicos para la buena dirección basados en el enfoque de Liderazgo distribuido que propone el MINEDUC ? o , los docentes ; ¿se sienten satisfechos, guiados, apoyados o estimulados en los dilemas que enfrentan a diario? (Spillane, 2006).

Pregunta de Investigación.

¿Incide el liderazgo escolar desde una perspectiva distribuida sobre la satisfacción laboral de profesores y profesoras?

HIPOTESIS: El liderazgo distribuido eleva positivamente los niveles de satisfacción laboral en los docentes.

Objetivos de investigación.

1.1 Objetivo general

- Determinar la incidencia del liderazgo escolar desde una perspectiva distribuida sobre la satisfacción laboral de los docentes de las escuelas municipales de Renca.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar y conectar fuentes de la literatura relacionada con el liderazgo distribuido y la satisfacción laboral de los docentes tanto a nivel nacional como internacional.
- Determinar los niveles de satisfacción laboral de los docentes de las escuelas municipales de la comuna de Renca.
- Determinar los niveles de Liderazgo distribuido en las escuelas municipales de la comuna de la comuna de Renca.
- Contrastar y analizar los niveles de Satisfacción laboral y Liderazgo distribuido.

Antecedentes

En toda organización educativa, existen diferentes elementos que permiten el funcionamiento de un proyecto, dado que cada uno de estos forma parte de un sistema, que para ser funcional y efectivo debe tener una operatividad de acuerdo a la expertis de sus unidades de interacción, de las cuales podemos reconocer, los docentes, asistentes, estudiantes, apoderados y comunidad desde sus propios roles.

Desde esta perspectiva, es que se ha considerado el Liderazgo Educativo, como eje primordial para la ejecución de estrategias que permitan la sistematización de las funciones en un objetivo común y de comunidad, a través de la transferencia de responsabilidades y confianza en el grupo de trabajo (Spillane, 2006).

Actualmente, nos encontramos con diversas investigaciones a nivel internacional y nacional, donde la preocupación por el liderazgo educativo en las escuelas se reconoce como contribuyente activo para valorar, apoyar e incentivar a la comunidad, con la finalidad de conseguir logros significativos en los procesos escolares de los estudiantes según Spillane *et al.* (2004) en mención de López (2013). Sin embargo, estos resultados no se realizan por si solos, sino, que son producto de las mediaciones entre los aprendizajes y metas con los procesos individuales de niños y niñas, que son realizados por profesores y profesoras, que se encuentran en un sistema escolar desempeñando su labor docente por muchas horas de sus vidas y que aunque de manera directa no se asocie con los aprendizajes de los estudiantes, Chang (2011) menciona que las condiciones de trabajo de los docentes repercute en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

Para el análisis y conexión de fuentes, se ha tomado en primer lugar el análisis SERCE⁶ (2014) realizado por la UNESCO, donde se consideró los “Factores asociados al aprendizajes en SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños”, desde el cual se desprende como uno de los elementos que podrían incidir en los logros escolares es la Satisfacción docente⁷.

El análisis del índice de satisfacción demuestra que es un constructo complejo que no necesariamente predice el logro de estudiantes, sin embargo, se puede evidenciar esta variable como un aspecto presente en toda relación docente-institución. En este sentido el estudio la diferencia en:

- Satisfacción docente en relación a las condiciones laborales que incluyen salarios.
- Satisfacción docente en relaciones con pares.
- Satisfacción docente y relaciones con estudiantes.
- la satisfacción sobre la relación y apoyo con el Director.

Por otro lado, de acuerdo con Leithwood, Harris y Hopkins, en palabras de Horn y Marfán (2010), las prácticas de liderazgo, sin embargo, no se asociarían de manera “directa” con los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien “indirecta” ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo los profesores.

⁶ Estudio regional comparativo y explicativo.

⁷ Factores asociados al aprendizajes en SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños,P.11

En ese contexto nos encontramos con factores que inciden directa o indirectamente en los resultados en las escuelas, considerando que profesores y profesoras, son los agentes de acciones en los sistemas con necesidades laborales que influyen en sus desempeños (Leithwood, 2009).

Ante lo expuesto, se ha considerado el efecto de la colaboración en los Centros educativos y de los efectos de un liderazgo eficaz, Fuentes (1988), mencionado por Maureira (2004), en su estudio sobre “El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal”; señala dos variables, la cultura de colaboración y la satisfacción en el trabajo que conlleva una influencia directa sobre los resultados de los planes educacionales. En efecto, se presenta como una variable fundamental la satisfacción laboral docente y su importancia como condición necesaria en la construcción de la calidad institucional (Escudero, 2000).

En el contexto nacional, los resultados académicos de los estudiantes se asocian a la labor docente, junto a ello se evidencia una desmotivación por parte de los docentes a la hora de trabajar en garantizar los resultados de calidad de los aprendizajes de niños y niñas, lo que ha llevado a realizar un mecanismo de selección de Directores de establecimientos municipales, con el propósito de mejorar los procesos escolares. Desde esta perspectiva es que el MINEDUC, ha considerado como aspectos fundamentales, la formación de líderes que sepan y apliquen políticas de liderazgo distribuido y democrático con el afán de mejorar de manera continua y consistente los resultados de niños y niñas a partir de la distribución de roles y tareas dentro de las unidades educativas⁸.

⁸ ADP, encargada de la selección directiva por medio de concursos públicos, abiertos, competitivos y transparentes, para identificar a profesionales con liderazgo pedagógico, capacidad de gestión y visión estratégica, comprometidos con su comunidad escolar en el desarrollo de proyectos educativos efectivos e innovadores (Errázuriz, Kutscher&Williamson,2016, p.2)

Siguiendo con la misma línea, el CEDLE⁹ liderado por las Universidades Diego Portales, Universidad de Talca, Universidad Alberto Hurtado Y la Universidad Católica de Temuco en colaboración con la Escuela de Graduados de Educación UC Berkeley de los Estados Unidos , se han centrado en constituirse en un referente nacional, que logre impactar las políticas de fomentos de liderazgo escolar. Es así como están desarrollando deferente investigación en el país y junto a ello, se han propuesto colaborar a diferentes instituciones en sus procesos de liderazgo escolar y los conflictos socio educativo, que se producen en los establecimientos. En los proyectos del CEDLE, se evidencia un enfoque dirigido a guiar y acompañar en los procesos escolares para un desarrollo sustentable de las capacidades de liderazgo educativo.

Por otra parte, en relación a la satisfacción laboral docente, nos encontramos con estudios que validan la importancia de este fenómeno que, siendo sicológico de los profesores y profesoras, cobra importancia a la hora de proyectar la labor docente.

La satisfacción en el trabajo, viene siendo des varias décadas un tema de gran importancia, debido a que se relaciona con el desarrollo histórico de las Teorías de la organización, las cuales se modifican en conjunto con los cambios sociales que se experimentan a lo del tiempo (Weitnert, 1985).

Para el autor las razones provocan las satisfacciones en el trabajo podrían ser desde una relación directa entre trabajo y productividad, insatisfacción o frustración por motivos de rendimiento laboral, relación con el clima laboral, valoración de los sujetos por parte de los directivos.

Finalmente, se puede encontrar una asociación permanente entre la satisfacción e insatisfacción de trabajadores en el ámbito educativo, dado a lo que Sáenz y Lorenzo (1993), en mención de

⁹ Centro de desarrollo del liderazgo educativo.

Caballero (2002), sostiene en relación a que la satisfacción de profesores es *“como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo”*

2.1 Antecedentes teóricos de liderazgo escolar.

“Se entenderá el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Desde esta comprensión, una línea de investigación relevante en los estudios sobre liderazgo educativo ha sido la que busca describir las prácticas del liderazgo que logran los sistemas y los aprendizajes deseados”¹⁰.

En educación, el rol del líder es elemental y clave a la hora de comprender los procesos, sus desarrollos y resultados. Sin embargo, para entender los estilos de liderazgo, desde la teoría de gestión de las organizaciones, requiere la identificación de los enfoques presentados en diferentes momentos. En algunos casos el liderazgo se enfoca según Sans Martín, Guàrdia y Triadó-Iverm (2016), en las características personales, el poder, la influencia en la organización y el comportamientos dentro de las organizaciones. Otros hacen referencia a la situación en la que se ejerce este liderazgo.

A finales de los años 40, se mantenía el supuesto de que los líderes “nacían” y, por tanto, se creía que algunas condiciones personales facilitaban el liderazgo en alguna persona más que en otras.

Diversos autores estudiaron este tema como el conocido texto “Stogdills Handbook of Leadership”

¹⁰ https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/12/Informe-Final-Reporte-Carrera-Directiva_DIC2017.pdf. Recuperado 20 de septiembre de 2018

de Bass (1990). Hersey y Blanchard (1993) en su clásico manual “Management of organizational Behavior. Utilizing Human Resources”, remarcan la especial atención que requiere el contexto y a los factores que los definen para cada organización. Sostienen que liderazgo estar en función del entorno, del proyecto y de las personas con las cuales se trabaja. Realizando una evolución de las teorías de Blake y Mouton (1964), y sus innumerables formas de liderazgo, estos autores presentan dos dimensiones del liderazgo en las organizaciones: la gestión de personas y la eficacia en el trabajo. Los conocimientos y aplicaciones desde la psicología han sido importantes en el análisis de estos aspectos directivos. Autores como Fiedler (1994) han realizado aportaciones sobre los recursos cognoscitivos del líder –inteligencia y experiencia- en los grupos colectivos que dirige y conexión con las situaciones en las que se ejerce la dirección. Por otra parte, la visión del liderazgo en el grupo no centrado en el individuo, es estudiado por autores del comportamiento y del diseño organizativo, Kotter (1998) en su libro “El factor del liderazgo” propone una visión del liderazgo como un proceso en el que se dirige a un grupo (o grupos). El liderazgo, así entendido, no es una personalidad de un individuo, sino un proceso en el que intervienen varias personas. Se establecen diferencias entre gestión y liderazgo como ha recogido Chamberlin (2012) en un reciente artículo, identificando el liderazgo como una dirección sin medios coercitivos, que produce acciones a largo plazo y en interés del individuo, a través de un proceso.

Por otra parte, el informe TALIS; identifica, a partir de los autores antes mencionados, dos tipos de liderazgos: el instruccional y el distributivo.

Los diferentes tipos de liderazgos que ejercen los equipos directivos y los profesores tienen, también, un potencial para la colaboración activa en los centros educativos, la mejora de la calidad de la enseñanza y en el rendimiento de los educandos, (Sergiovanni *et al.*, 2008; OCDE, 2010). El liderazgo distribuido se centra en los modos concretos de actuar, incluyendo las interacciones con

los demás, sean profesores, administrativos, padres y alumnos, de este modo se incluyen tanto las decisiones como el compartir la información y el proceso de control de forma participativa (Spillane, 2006; Hallinger y Heck, 2010; OCDE, 2013).

El liderazgo instruccional se ha identificado como el estilo de aquellas personas que toman decisiones en la línea de promover el crecimiento en el proceso de aprendizaje del estudiante (Flath, 1989; OCDE 2013). El liderazgo instruccional, por otra parte, busca elevar el nivel de compromiso y desarrollar la capacidad colectiva de la organización y de sus miembros, para alentarlos a alcanzar su máximo potencial y para apoyarlos en trascender su propio interés para un bien mayor (Bass y Avolio, 1993; Leithwood, Steinbach y Jantzi, 2002; Sagor y Barnett, 1994; Silins, Muford, Zarins y Bishop, 2000). Intenta diseminar la autoridad y apoyar a los docentes en una toma de decisión (Conley y Godman, 1994; Leithwood, 1994). Proporciona una dirección intelectual, teniendo como objetivo la innovación dentro de la organización. Se centra en la constatación, la resolución de problemas y la colaboración con las partes interesadas con el objetivo de mejorar el desempeño organizacional (Hallinger, 2003).

De acuerdo a las prácticas y las investigaciones, el liderazgo escolar es una de las variables más incidentes en los resultados que se provocan en los contextos educacionales, pues su efecto se evidencia en resultados académicos de estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006) por una parte y por otra en las emociones, la satisfacción y el desarrollo profesional de los docentes en sus contextos laborales.

En los resultados académicos de los estudiantes, el liderazgo escolar es esencial, ya que incide en los resultados de los estudiantes bajo las afirmaciones de Leithwood, Day, Sammons, Harris &

Hopkins (2006); Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) y, es capaz de influenciar a partir de acciones directas en las personas, generando modificaciones positivas o negativas en los contextos escolares. A partir de esta “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood,2009), se potencia la efectividad y logros significativos en los establecimientos escolares (Bellei *et al.*,2014). Además, está a cargo de llevar a cabo una constante adecuación en un medio en contante cambio (Kotter, 2002).

El MINEDUC, por su parte , preocupado por esta variable ha investigado a nivel internacional sobre el liderazgo de los directores nacionales y ha tomado como antecedentes, investigaciones que señalan que son los directores los encargados de realizar acciones que influyen a la comunidad educativa, y para ello se coincide con que es posible a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a los desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder¹¹.

¹¹ <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/.pdf>. Recuperado 20 de septiembre de 2018.

2.2 Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales

El liderazgo desde la mirada de Ortiz y Spillane (2016), mencionado en el libro *Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas*, enfatizan que las prácticas de liderazgo son acciones que se realizan entre diferentes personas, en situaciones –que tienen normas, rutinas organizacionales y herramientas que las definen- los autores instan a dejar de considerar el liderazgo como una actividad individual, subrayan que se trata de una labor que protagonizan múltiples personas, con o sin cargos formales en la estructura organizacional y cuyo foco ha de centrarse en la docencia y en las particularidades disciplinares de ésta¹².

De esta manera los autores enfatizan en la necesidad de enmarcación y reflexión sobre el liderazgo en las escuelas, dado que es necesario más allá de buscar las causas de los factores que interfieren en los procesos educativos, fomentar la instrucción de cómo el liderazgo y la gestión escolar efectivamente provocan cambios en la enseñanza de aula y en los aprendizajes de los estudiantes.

En este artículo (Ortiz & Spillane, 2016), se conceptualiza el liderazgo y gestión desde una perspectiva distribuida, en donde se propone un marco conceptual para el análisis del liderazgo y la gestión escolar, se confirma que el liderazgo y la gestión escolar son un eje fundamental en el contexto de las escuelas y que si se analiza desde una perspectiva distribuida, se argumenta que el liderazgo siempre tiene un sujeto y un objeto (se trata de conducir algo a algún lugar), y en este caso los autores se han centrado en la práctica del liderazgo y la práctica de la docencia. Se confirma de este modo, que la labor de liderazgo y de gestión escolar debe estar firmemente en la docencia.

¹² Bush, T., Robinson V., Spillane, J y Ortiz M., Ryan J., Giles D. y Cuéllar C., Sun J. ...Oplatka(2016). *LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA ESCUELA, nueve miradas*. 1, 155.

Para analizar el tema, se conceptualiza el liderazgo como las acciones que apuntan a inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio; la gestión, a mantenerlo (Cuban,1988). Así el desafío no es solo mostrar el liderazgo, sino más bien, sustentarlo en el tiempo.

Perspectiva distribuida: una práctica de liderar y gestionar

En este sentido, Spillane y Ortiz (2016) sostienen que las prácticas cotidianas, como las de enseñanza o de liderazgo, pueden conceptualizarse de varias maneras. De este modo se puede ver que diferentes enfoques equiparan de manera implícita o explícitas, las prácticas, conductas o acciones de los miembros de una comunidad educativa, así mismo, las consideran como una función de sus conocimientos y destrezas. Es así como, mencionan que en los estudios sobre liderazgo escolar realizados por medio siglo (Fiedler, 1967; Hemphill, 1949) y la conceptualización de las prácticas como conductas ha permitido observar lo que hacen los líderes escolares, e informar sobre ello.

Ahora bien, los autores reconocen que, a partir del estudio de las acciones individuales, no se evidencia el estudio de prácticas de liderazgo, pues para que existan acciones de liderazgo debe haber un receptor de inducción y sus propios actos, por ende, para ver la eficacia, se debe evaluar la consecuencia de las acciones a partir de lo que hacen otros.

Se menciona, además, hasta fines del siglo pasado en inicios del siglo veintiuno, varios estudiosos aportaron, sobre la perspectiva distribuida del liderazgo. Sin embargo, uno de los desafíos que enfrentan quienes adoptan una perspectiva distribuida es que los constructos básicos, suelen ser diversos y están definidos en forma poco rigurosa. Si bien las variaciones son inevitables y potencialmente generativas para la erudición, son problemáticas cuando van aunadas a constructos

mal definidos. Los constructos vagos son defectuosos, ya que producen investigaciones ambiguas y contribuyen a que las comparaciones entre diferentes estudios, esenciales para el desarrollo de una base de conocimientos empírica, se tornen difíciles. Dado este análisis, Spillane y Ortiz (2016), definen como perspectiva distribuida del liderazgo escolar a las prácticas del liderazgo, que ocupan un lugar central y están enmarcadas de determinada manera. Luego, está el aspecto relacionado con el director y las demás personas, en el que se reconoce que la labor de liderar en las escuelas va más allá del director para incluir a otros líderes formalmente designados y a personas que no tienen un cargo de liderazgo formal.

Prácticas del liderazgo

Desde esta mirada, Spillane y Ortiz (2016) aportan que, desde el trabajo teórico sobre la cognición distribuida y situada, la teoría de la actividad y la microsociología, los estudios argumentan que es preciso abordar el liderazgo y la gestión como actividad o práctica (Gronn, 2000; Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Spillane, 2006). El aspecto relacionado con la practica hace hincapié en la labor cotidiana del liderazgo. Además, indican que, desde una perspectiva distribuida, en lugar de conceptualizarse las prácticas en términos de las acciones o conductas de un líder individual, se enmarcan en las interacciones entre las personas que se interrelacionan dentro de una comunidad educativa (integrantes internos de la escuela e integrantes de externos y redes de apoyo), tal como se ven facilitadas u obstaculizadas por distintos aspectos de su situación.

Nuevamente se confirma que los individuos actúan e interactúan dentro de las organizaciones en relación a quienes son parte de ella. De esta manera, estas acciones cotidianas constituyen la esencia misma de la práctica del liderazgo y la gestión. Por ende, las prácticas de liderazgo son coproducidas, resultado de las interacciones entre el personal escolar y otros grupos de interés, Spillane y Ortiz (2016).

Del mismo modo, en las aportaciones de los autores, afirman que una perspectiva distribuida difiere en cuanto al enfoque de las relaciones entre las prácticas y la situación en que surgen: los aspectos de la situación no “influyen” desde fuera en lo que las personas hacen o planean hacer, sino desde el interior de las prácticas. Además, consideran que estos aspectos definen cómo interactúan las personas, favoreciendo algunos tipos de interacciones sociales e inhibiendo o constriñendo otras. De esta manera, se confirma que las situaciones, se dan debido a las acciones de quienes participan en ellas, de este modo se genera un impacto de las personas sobre alguna variable y, además, constituyen un elemento esencial y determinante, al igual que las personas (Spillane, 2006).

De este modo, se puede decir que la práctica del liderazgo no abarca solo a las personas sino también a los aspectos de sus situaciones, como las normas, las rutinas organizacionales y las herramientas.

Así mismo, se sostiene que, para adoptar una perspectiva distribuida, se debe centrar en las interacciones y no solo en las acciones de los individuos.

Spillane y Ortiz (2016), definen la perspectiva distribuida como la práctica producto de las interacciones de los líderes escolares (formales e informales), los seguidores y sus situaciones (Spillane, 20016). También, sostienen que para liderar desde una perspectiva distribuida hay que tomar en cuenta los líderes, los seguidores y las situaciones en las que están involucrados en las unidades educativas. Sostienen como elemental no considerar demasiado las practicas desde la óptica sicológica donde se equiparán con las acciones de un individuo y se presentan como producto de conocimientos y destrezas, la perspectiva distribuida se focaliza en las interacciones de las personas tal como ellas se ven facilitadas u obstaculizadas por elementos de la situación. Afirman, que no se trata de sugerir que los conocimientos y las acciones individuales sean

irrelevantes para comprender las prácticas, sino que son insuficientes ya que no dan cuenta del carácter social de dichas prácticas. Conceptualizar las prácticas en términos de interacciones sociales implica que la unidad central de análisis son las interacciones, no solo las acciones (Spillane y Ortiz, 2016).

Reformular el rol en las prácticas: diseñar una infraestructura educativa

Desde un enfoque distribuido, la situación no solo es constitutiva de una práctica del liderazgo, sino que también se constituye en dicha práctica. En las palabras de Giddens (1979), mencionadas por los autores, la situación constituye “tanto el medio como el resultado” de las prácticas. La conceptualización de la situación en estos términos sugiere que los investigadores y las profesionales tienen que desarrollar una nueva forma de pensar sobre las relaciones entre las prácticas del liderazgo y la situación. Por tanto, se hace necesario pensar las nuevas formas de interacción de las prácticas con las situaciones. Por ello Spillane y Ortiz (2016), consideran que es necesario que se preste atención especial a cómo los elementos de cada día contribuyen a definir las prácticas cotidianas, centrándose en las interacciones entre los miembros del equipo docente. Estos elementos cotidianos, que abarcan desde las rutinas organizacionales (las reuniones de profesores, las reuniones por nivel escolar, las evaluaciones o supervisiones docentes, las contrataciones de profesores, entre otros) hasta las herramientas (los protocolos de evaluación/supervisión docente, entre otros), y las normas, inciden en la práctica de liderar la enseñanza en las escuelas (Hopkins y Spillane, 2015).

Liderar y enseñar, enseñar y liderar: el rol molecular de la docencia

Desde la mirada de Spillane y Ortiz (2016), cuando se adopta una perspectiva distribuida, la docencia y su mejora son elementos esenciales, no accesorios, por tres razones. Primero, muchos análisis se centran en el liderazgo en la escuela y no en su labor central que es la docencia. Segundo, cuando los investigadores prestan atención a la docencia en sus investigaciones sobre liderazgo escolar, generalmente la consideran como una variable dependiente o de resultado y muy rara vez como variable explicativa. En tercer lugar, si se incluye la docencia en los informes, suele más bien figurar como una actividad genérica. Por ende, es importante que la investigación y el trabajo de formación estén anclados en el liderazgo de la docencia.

Afirman también, que además de ser objeto del liderazgo, la docencia es también sujeto de las prácticas de liderar y gestionar. Si bien los trabajos que adhieren a la tradición del liderazgo docente, le otorgan un rol más preponderante a la investigación sobre el desarrollo del liderazgo (Hallinger, 2005; Heck, Larsen y Morcoulides, 1990), la docencia no ha sido suficientemente conceptualizada en la literatura.

En síntesis, los autores concluyen que cuando se trabaja desde una perspectiva distribuida del liderazgo escolar, es importante considerar cómo las escuelas en determinados sistemas escolares varían mucho en relación a estas disposiciones. Algunos comentaristas describen dichas diferencias en términos de sistemas centralizados o descentralizados, una clasificación que si bien es bastante útil, no considera otras diferencias más importantes entre los sistemas educativos cuando se trata de gestionar la docencia (Cohen y Spillane, 1992).

Se concluye, que si se trabaja desde una perspectiva distribuida se debe tener presente que las escuelas están insertas en sistemas educativos que difieren en formas que son relevantes tanto para

las prácticas docentes como para las prácticas de liderazgo. De este modo, las escuelas deben armar sus propias infraestructuras educativas para reforzar la docencia y considerar las características propias, para lograr prácticas de liderazgo efectivas.

2.3 La teoría de la Cognición Distribuida

Esta teoría fue desarrollada por Hutchins en la década del 80, cuando se propuso como un nuevo paradigma con el fin de repensar los dominios de la cognición. Hutchins (1995) mencionado por Del Valle (2010), señaló que dicho concepto debería ampliarse más allá de los procesos que ocurrían al individuo, para incluir otros sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala técnico-social (es decir, grupos de agentes individuales interactuando entre sí en un entorno en particular).

Dentro de las razones que justificaban esta ampliación estaba determinar los procesos y propiedades de un sistema externo, este era mucho más fácil y preciso debido a que pueden ser observados directamente en comparación con los procesos que suceden dentro de la cabeza de las personas. Para conocer las propiedades y procesos de un sistema cognitivo se requiere llevar a cabo un estudio de campo etnográfico del escenario y poner atención a las actividades que realizan las personas y sus interacciones con el mundo material. Diversos investigadores la han empleado para analizar diferentes sistemas cognitivos: cabinas de avión (Hutchins,1995), call center, departamentos de anestesia, unidad de cuidados intensivos y sistemas de control, entre otros. Como señala Cole y Engerström (2001), la idea de que la cognición está distribuida no es nueva, el interés renovado en este planteamiento parte de:

- El hecho que las personas se apoyan en computadoras para realizar una gran variedad de tareas cognitivas (Karasavvidis, 2002).
- La influencia del trabajo realizado por Vygotsky a partir de la década de 1920 y publicado tardíamente en el oeste (Hernández, 1998).

- El desacuerdo con la noción de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de manera aislada (Salomón, 2001).

El conocimiento tradicional en la ciencia cognitiva de que la cognición ocurre en la mente de un solo individuo ha sido desde hace tiempo confrontado por otra perspectiva que, en contraste, considera a la cognición como distribuida a través tanto de personas como de artefactos inmersos en un contexto social y cultural. Desde estas perspectivas, se plantea entonces un sistema cognitivo de mayor escala.

Hutchins (1995), explica que ésta busca entender la organización y operación de estos sistemas cognitivos de mayor escala también denominados sistemas sicotécnicos. Él considera que los poderosos modelos acerca de las propiedades de procesamiento de información de los humanos provistos por la psicología cognitiva y otras áreas de la ciencia cognitiva pueden ser aplicados con una pequeña modificación a unidades de análisis que rebasan los límites de una persona.

La Cognición distribuida se centra en la manera en que el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y como la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados representacionales y artefactos. Las actividades cognitivas bajo este contexto son entendidas como operaciones que se llevan a cabo vía la propagación del estado representacional a través de medios. Los medios se refieren a las representaciones internas (memoria individual) y externas (interfaces de computadora, esquemas, etc.) mientras que el estado representacional se refiere a cómo los recursos de información y conocimiento son transformados durante las actividades. Entre otras cosas, esta teoría puede distinguirse de otras propuestas cognoscitivas por su compromiso con dos principios teóricos relacionados (Hollan *et al.* 2000).

- El primero atañe a los límites de la unidad de análisis para la cognición. La explicación racional detrás de esta propuesta de ampliación es más fácil y más precisa al determinar los procesos y propiedades de un sistema externo. Estos pueden ser observados directamente en diversas formas, que difícilmente podríamos ver dentro de la mente de una persona, y porque éstos son diferentes y consecuentemente incapaces de ser reducidos a las propiedades cognitivas de un individuo (Rogers, 1997).
- El segundo principio concierne al rango de mecanismos que pueden asumirse participan en los procesos cognitivos. Mientras que la ciencia cognitiva tradicional busca eventos cognitivos en la manipulación de símbolos dentro de actores individuales, la Cognición Distribuida los busca en donde quiera que ocurran, no necesariamente dentro de una persona.

Rogers (1997), menciona que la Cognición distribuida da por sentado: los sistemas cognitivos compuestos de más de un individuo tienen propiedades que difieren de las propiedades de los individuos que participan en esos sistemas; EL conocimiento que poseen los miembros del sistema cognitivo es redundante y variable; compartir el conocimiento y el acceso a la información permite la coordinación de la expectativa que surgen y que a su vez forman la base de la acción coordinada.

2.4 El concepto de Liderazgo Distribuido, base teórica para la presente investigación.

A partir de la revisión de diferentes fuentes, el concepto está definido como estrategia colaborativa y de interacciones que tienen un fin en común dentro de un grupo o entidad, según Gronn (2002), la primera referencia conocida de LD fue en el campo de la psicología social a principios del siglo XX. En los EE.UU. existe el término oficial e inclusive hay instituciones educativas cuyos líderes deben trabajar efectivamente el Liderazgo Múltiple, Liderazgo Distribuido y Equipos de trabajo. En el Reino Unido, no se le había dado mucha importancia al concepto, hasta que renació el discurso por parte de los estudios de *National College for School Leadership* (NCSL). Para esto se ha creado un proyecto relacionado directamente con el LD y se conceptualiza como pilar de estudio en esta escuela experta en la formación de líderes, y en la promoción de literatura relacionada con el tema (MacBeath, 2005; Bennett *et al.*, 2003).

Por otra parte, análogamente en la literatura relacionada, se puede encontrar que la idea del LD, está oculto sustancialmente en otros conceptos como son colaborativo (Wallace, 2002), democrático y participativo Vroom y Yago (1998), mencionados por Del Valle (2010). Estos conceptos afines al tema generan que se utilicen a menudo abreviada para describir cualquier forma de distribución del liderazgo compartido en las escuelas. Al respecto, agrega Harris (2007), que eso ha distorsionado o cambiado el sentido del término y cualquier equipo de trabajo compartido se llama de esa forma, generando una práctica o idea errónea de La definición.

Así mismo, López (2013) en su estudio de Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación, expone un análisis de diferentes publicaciones, en las que define desde diferentes autores el LD, de los que se destacan en esta investigación Investigating

school leadership practice: a distributed perspective. Educational researcher, donde se conceptualiza como “La cognición distribuida es un proceso de construcción de significado que incorpora situación, acción y artefactos como un todo.

La actividad cognitiva se extiende a los actores y los artefactos para dar sentido a la situación, y es importante reconocer la naturaleza versátil de cualquier situación”.

Así mismo, se menciona aportación de Gronn, P. (2002), Distributed leadership, In: K. Leithwood & P. Hallinger (eds). Second International handbook of educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer, pp.653-696, en que el LD se define como el liderazgo como una “influencia emergente relacionada con el trabajo. Un asunto clave es el argumento que el LD es empírico.

Kayworth y Leier (2002), lo definen como una actividad de mando a distancia física en donde se utilizan sólo los medios tecnológicos de comunicación (correo electrónico, vasado en la web, etc.) sin embargo, la mayoría de las concepciones de LD tienden a ser mucho más amplias y completas que este planteamiento. El concepto ha ido creciendo en popularidad, de allí el interés en difundirlo. En esta definición se reconocen varios dirigentes y las actividades son ampliamente compartidas dentro y entre la organización (Harris, 2007).

El LD adquiere interés por las tendencias de fondo a las que están sometidas las organizaciones actuales, sociedades y economías basadas en el conocimiento, en entornos más exigentes, con un incremento de la diversidad interna o estructuras jerárquicas más planas, al respecto Longo (2008) apuntó algunas respuestas:

- LD como atributo de las organizaciones, como recurso que necesariamente debería ser compartido: orientar, crear/mantener motivación, pilotar cambios.

- Con un carácter prioritariamente contingente, como autoridad moral y ejercicio de influencia para convencer y resolver disputas.
- Con estilo preferentemente delegante, aunque no se debe confundir transferir liderazgo con transferir trabajo.
- Más allá de la función de dirección (hay dirigentes fuera de las estructuras formales de poder).
- Se trata más bien de conductas que pueden aprenderse.

García (2009), sostiene las siguientes ideas relacionadas con la definición del LD:

- Es un modelo que se centra en la interacción de los empleados en lugar de las acciones, similar a un liderazgo informal.
- Se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes.
- Es también fundamental en la configuración del sistema y de organización ya que el rediseño requiere de un proceso de toma de decisiones (Hargraves, 2007).
- El concepto analizado se trata de un nuevo liderazgo, con base moral, centrado en valores, que por naturaleza promueve su propia socialización, su distribución en el conjunto (Harris, 2007).

Para Spillane, Halverson y Diamond (2004), en mención de Maureira (2015), se reconoce que en la práctica del liderazgo hay más de una sola influencia, que esta va en una sola dirección y que una de sus manifestaciones es el compromiso colectivo con la mejora de padres, madres o personas

apoderadas (tutores o tutoras), estudiantes, directivos y docentes, la que se refleja en una práctica conjunta y solidaria.

Todo indicaría que la esencia del concepto de liderazgo distribuido, en la perspectiva de Leithwood y Riehl (2005), Murillo (2006), Spillane (2006), y Harris (2009; 2012b), radicaría más en una función de la organización, orientada a distribuir o transferir poder e influencia para la convergencia en propósitos institucionales compartidos, similar a lo que plantea Longo (2008), en el contexto empresarial, sobre la capacidad del personal directivo para transferir, desarrollar y compartir liderazgo. En cambio, Harris (2012a) afirma que el liderazgo es un recurso organizacional estratégico que puede maximizarse, al ocuparse el potencial de influencia que poseen las personas que participan en la comunidad escolar, con especial predominancia de docentes y estudiantes. De este modo, tal estrategia contribuiría a desarrollar e instalar capacidades organizativas en el centro escolar.

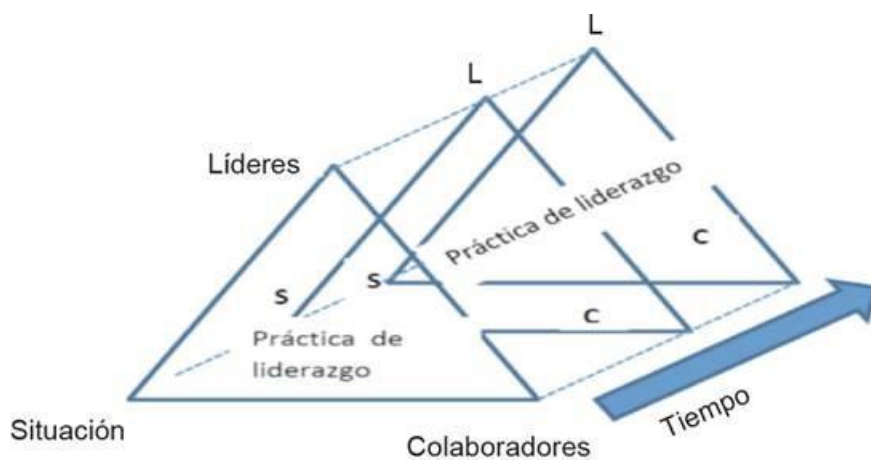


FIGURA 1

Práctica de liderazgo

(Spillane, 2006, p. 3).

La figura 1 resume gráficamente, por medio de triángulos, que la práctica del liderazgo se da a partir de la interacción en el tiempo de tres componentes fundamentales (vértices del triángulo), como son líderes (formales o informales), situación (práctica socio educativa) y quienes colaboran (determinados por la situación)¹³.

En síntesis, Todos los investigadores coinciden en que el LD sigue las directrices o iniciativas de la dirección en un primer momento, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección, este estilo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro (Storey, 2004, Hamersley-Fletcher y Brundrett, 2005), mencionado por García (2008b), Se debe enfatizar que este concepto irá evolucionando en la medida en que contribuya favorable a la eficacia de las organizaciones, en este caso las educativas.

¹³ Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. Maureira Cabrera, Oscar Julio (2015)

2.5 El liderazgo distribuido una apuesta de dirección de calidad¹⁴

En el afán de asumir el mejoramiento de la calidad de la educación como una prioridad en el desarrollo de sus políticas, es una de las preocupaciones que llega varios sectores y se hace pertinente en todos los gobiernos de todos los países. Sin embargo, Cayulef (2007), aporta que no son muchos los procesos de reforma que consideran que el elemento trascendente está vinculado con el cambio cultural de los centros educativos. El liderazgo distribuido representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, desarrollando procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares, entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar.

Para Cayulef (2007), ante los resultados de la eficacia escolar es imprescindible realizar una mirada a la Dirección Escolar y sus características; propone esta apuesta de transformación sobre los fundamentos del Liderazgo Distribuido, dado que se sostienen sobre una teoría práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento sostenido.

Calidad de la educación un reto permanente

En el contexto mundial, nos encontramos con cambios vertiginosos asociados a los avances tecnológicos y culturales en las distintas sociedades, así como las nuevas generaciones van adquiriendo necesidades diferentes en el ámbito educativo, con ello se generan nuevas inquietudes y desafíos en educación.

¹⁴ REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN-e 1696-4713, Vol. 5, Nº. 5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados celebrado en Santiago de Chile del 12 al 14 de diciembre de 2007), págs. 144-148

El saber qué se debe mejorar o cambiar, para qué o para quienes, genera un abanico de posibles respuestas y las diversas posturas teóricas y prácticas. Sin embargo, las reflexiones que surgen, convergen en que la calidad de la educación, no se entiende por sí sola, la otra cara de la moneda es la equidad, es decir no se puede considerar un sistema educativo de calidad sino va de la mano de la inclusión, la eficiencia y el escenario.

Una dirección escolar para el cambio: El Liderazgo Distribuido

Cayfulef (2007, aporta que la investigación asegura que el desarrollo de procesos de cambio y mejora están estrechamente vinculados a la actitud y el comportamiento de quienes asumen tareas directivas. Esto implica que junto con las competencias técnicas se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar que aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad. Afirma, que el papel de los directores ha ido cambiando a lo largo del tiempo, especialmente en las últimas décadas, pues se debe encontrar el equilibrio entre las presiones del exterior – rendición de cuentas, evaluaciones externas y resultados – y los problemas que le plantea su propia comunidad educativa, el entorno y de la función social que ésta demanda a la educación. Estas necesidades, requieren que las capacidades del liderazgo no queden en lo personal, sino, en las acciones permitan repartir y acomodar el liderazgo con los participantes de la comunidad educativa. Surge así la idea del liderazgo distribuido que tiene como principio básico, que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

Cayulef (2007), sugiere que uno de los aspectos más importantes es destacar que este modelo implica un cambio de cultura en la escuela, aspecto no menor y clave en los procesos de mejora; esto significa que si al interior de las escuelas no se considera necesario el cambio, por diversas razones desesperanza aprendida hasta la comodidad de la tradición, cualquier cambio resultará un maquillaje externo que lamentablemente va destinado al fracaso. De este modo es necesario, generar instancias de reflexión, participación y oportunidad de generar acciones de cambio por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

De esta manera, define que se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar que se ponen en movimiento, las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes, de esta manera el liderazgo se presenta horizontalmente en todos los niveles de la escuela (Harris y Chapman, 2002). Por otra parte, esta dispersión del liderazgo, lejos de diluir el compromiso, provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización (Bennet *et al.* 2003; Wood *et al.* 2004).

En síntesis, Cayulef (2007) aporta desde esta perspectiva, que el liderazgo distribuido hace sentido a las aspiraciones que hoy tenemos, no se trata de solo delegar funciones o asignar tareas, tampoco es inorgánico o una serie de acciones personales inconexas, es decir, no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; en este sentido, los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar.

2.6 Antecedentes teóricos de satisfacción laboral docente.

2. 6. 1 Conceptos de Motivación y Satisfacción Laboral.

Satisfacer: del latín satisfactio, satisfacción es la acción y efecto de satisfacer o de satisfacerse. La noción está vinculada a saciar un apetito, compensar una exigencia, sosegar las pasiones del ánimo, pagar lo que se debe o premiar un mérito.

Lo anterior nos permite comprender la idea de satisfacción laboral, como el grado de conformidad de una persona respecto de su entorno. La satisfacción laboral docente se contextualiza en el entorno laboral, dentro de las unidades educativas e incluye la consideración de la remuneración, el tipo de trabajo, la consideración, las relaciones humanas y la seguridad entre otros aspectos.

2.6.2 Teoría de la Satisfacción laboral según Blum (1990).

Por último, para Blum (1990) mencionado por Rosales &Gómez (2013), la satisfacción en el trabajo es una actitud general, como resultado de muchas actitudes específicas en esos campos, o sea, los factores específicos del trabajo, las características individuales y las relaciones de grupo fuera del trabajo.

Estas actitudes tienen relación con el trabajo y se refieren a factores específicos, tales como los salarios, la supervisión, la constancia del empleo, las condiciones del trabajo, las oportunidades de ascenso, el reconocimiento de la capacidad, la evaluación justa del trabajo, las relaciones sociales en el empleo, la resolución rápida de los motivos de queja, el tratamiento justo por parte de los patrones y otros conceptos similares.

A partir de lo anterior, se puede definir la satisfacción en el trabajo como la actitud que cada individuo tiene sobre su trabajo el cual emana de sus sentimientos como resultado de lo que desea de su empleo y lo que recibe de él.

2.6.3 El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza.

La satisfacción en el trabajo es una de las preocupaciones de la Psicología del trabajo y de las organizaciones, por ello se genera la necesidad de comprender el fenómeno de la satisfacción o de la insatisfacción en el trabajo.

Para Caballero (2002), en su artículo de El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza, recabó información en el tema, considerando especial interés en el ámbito de la investigación.

El estudio, menciona a Weinert (1985), quien sostiene que el interés se debe a varias razones que tienen relación con el desarrollo histórico de las Teorías de la Organización, las cuales han experimentado cambios a lo largo del tiempo.

Caballero (2002), alude a lo que Weitner (1985: 297-8), indica en las razones que evidencian satisfacción en el trabajo son las siguientes:

- Posible relación directa entre la productividad y la satisfacción en el trabajo.
- Posibilidad de y demostración de la relación negativa entre la satisfacción y las pérdidas horarias.
- Relación posible entre satisfacción clima organizativo.

- Creciente sensibilidad de la dirección de la organización en relación con la importancia de las actitudes y de los sentimientos de los colaboradores en relación con el trabajo, el estilo de dirección, los superiores y toda la organización.
- Importancia creciente de la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores en relación con el trabajo personal.
- Ponderación creciente de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida. La satisfacción en el trabajo influye poderosamente sobre la satisfacción en la vida cotidiana.

Weitner (1985), mencionado por Caballero (2002) afirma; *“En este caso las reacciones y sentimientos del colaborador que trabaja en la organización frente a su situación laboral se consideran, por lo general, como actitudes. Sus aspectos afectivos cognitivos, así como sus disposiciones de conducta frente al trabajo, al entorno laboral, a los colaboradores, a los superiores y al conjunto de la organización son los que despiertan mayor interés (a satisfacción en el trabajo como reacciones, sensaciones y sentimientos de un miembro de la organización frente a su trabajo)”*.

Junto a lo anterior, se define la concepción de la satisfacción de acuerdo a Robbins (1996), quien coincide con Weinert en mención de Caballero, a la hora de definirla en el puesto, centrándose básicamente, en los niveles de satisfacción e insatisfacción que manifiestan una proyección actitudinal de positivismo o negativismo, afirmando de esta manera *“como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”*.

Por otra parte, se ha tomado la definición que propone Loitegui (1990), quien cita a Locke (1976), “es un estado emocional positivo y placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de los sujetos”, en este sentido se trata de un sentimiento de bienestar, placer o felicidad que experimenta el trabajador en relación con su trabajo. Este sentimiento puede ser generalizado o global y abarca todos los aspectos o facetas del trabajo, por lo que se puede hablar de “satisfacción laboral general”. Pero ese sentimiento de satisfacción o bienestar puede estar referido a alguno de los aspectos o facetas del trabajo, por lo que se puede hablar entonces de “satisfacción laboral por facetas”. Así, una persona puede estar satisfecha con respecto al sueldo que percibe, a sus relaciones con los compañeros, al grado de responsabilidad que ostenta, etc. En este caso, la satisfacción en el trabajo es el resultado de una serie de satisfacciones específicas, que constituyen las facetas de la satisfacción.

Caballero, también menciona lo que Loitegui (1990:30), dice sobre la satisfacción laboral como constructo pluridimensional que depende tanto de las características individuales del sujeto cuanto de las características y especificidades del trabajo que realiza. Además, el concepto de satisfacción en el trabajo está integrado por un conjunto de satisfacciones específicas, o aspectos parciales, que determinan la satisfacción general. Así entendida, la *satisfacción laboral* es una reacción afectiva general de una persona en relación con todos los aspectos del trabajo y del contexto laboral; es una función de todas las facetas parciales de la satisfacción. Este modelo de satisfacción implica un modelo compensatorio, de forma que un nivel elevado de satisfacción, en un determinado aspecto, puede compensar o incluso suplir, otras deficiencias y carencias que en otras facetas laborales puedan producirse.

Así mismo, se menciona a Kreitner y Kinicki (1997:171) la satisfacción laboral “es una respuesta afectiva o emocional hacia varias facetas del trabajo del individuo”. Estas definiciones no recogen

una conceptualización uniforme y estática, ya que la propia satisfacción laboral puede proyectarse desde un aspecto determinado, produciendo satisfacción en áreas concretas de ese trabajo e insatisfacción en otras facetas que este mismo trabajo e insatisfacción en otras facetas que este mismo trabajo exija para su desempeño.

2.6.4 Teorías sobre satisfacción laboral.

Gómez y Rosales *et.al.* (2013), definen las teorías sobre la motivación laboral, sobre las variables que motivan a las personas a llevar a cabo una tarea son muchas, mencionan a Guillen (2005) con sus aportaciones aludiendo que son varias las clasificaciones que se han hecho de estas, como:

- La clasificación clásica de Campbell, Dunnette y otros (1970) en teorías de contenido y teorías de procesos.
- La clasificación de Locke (1986) que distingue entre teorías basadas en las necesidades, en los valores, teorías de las metas y de auto eficiencia.
- Y la más actual de Kanfer (1992), que propone un modelo heurístico de constructos y teorías motivacionales.

2.6.5 Teorías de Contenido de satisfacción según Maslow (1954)

De acuerdo a La jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow (1954). Postula que las personas tienen una jerarquía de cinco necesidades:

1. Fisiológicas: de alimento, agua, temperatura adecuada, etc.
2. De seguridad: de estabilidad personal, ausencia de amenazas, etc.
3. Sociales: afecto, vinculación social, interacción, amor, etc.
4. Estima: tana autoestima, como reconocimiento externo.
5. Autorrealización: como llegar a ser lo que es capaz de ser de forma continuada.

Cuando una de estas necesidades está sobresalientemente satisfecha, deja de motivar, y será la siguiente necesidad en la jerarquía la que lo motive, pero no considerará la necesidad superior hasta que la inferior haya sido satisfecha considerablemente, en mención de Gómez y Rosales *et al.*(2013), sacado de Guillen (2005).

2.6.6 Teoría bifactorial de Herzberg, en mención de Gómez y Rosales *et al.* (2013), sacado de Guillen (2005).

Esta teoría también es llamada «teoría de la motivación-higiene» y postula que los factores que dan lugar a la satisfacción e insatisfacción en el trabajo no son dos polos opuestos de una única variable, sino que hay dos factores distintos:

- El factor **satisfacción – no satisfacción** que está influenciado por los factores intrínsecos o motivadores del trabajo como el éxito, el reconocimiento, la responsabilidad, la promoción y el trabajo en sí mismo.

- El factor **insatisfacción- no insatisfacción** depende de los factores extrínsecos, de higiene o ergonómicos que no son motivadores en sí mismos, pero reducen la insatisfacción. Como ejemplo de esos factores tenemos: la política de la organización, la dirección, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo o el salario.

2. 7 Aplicación del concepto de satisfacción en la enseñanza.

Caballero (2002), define desde las Ciencias de la Educación la satisfacción y la insatisfacción de los docentes utilizando una gran variedad de términos, en los que se encuentran:

- “El malestar docente”,
- “angustia de los enseñantes”,
- “conflictos de los profesores”,
- “estrés y ansiedad del profesorado”,
- “El burnout (estar quemado) docente”,
- “La salud mental del profesorado”,
- “retraimiento”.

Junto a lo anterior se menciona lo que Padrón (1995:4) la satisfacción personal y profesional están estrechamente relacionados con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional.

Siguiendo al autor anterior en mención de Caballero (2002), la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas:

- a) Perspectiva personal: viene determinada por el propio trabajo que realiza el profesor, cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia sus propias necesidades, asimismo se hace extensivo de forma genérica a las distintas facetas de la persona.
- b) Perspectiva profesional: desde este enfoque van a ser las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo como en el entorno, las que determinen la satisfacción/insatisfacción del individuo.

En consecuencia, la satisfacción no es sólo expresión de una vivencia subjetiva. El profesor o profesora, al vivir la experiencia de autoeficacia personal, se siente profesionalmente satisfecho.

2.8 Antecedentes empíricos

Desde una perspectiva más directamente relacionada con el trabajo educativo, una serie de estudios coinciden en que los profesores valoran y se encuentran satisfechos con lo que es propio de la enseñanza y de la educación, y que esta satisfacción varía según su experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran (Ball & Goodson, 1989; Avalos, Carlson *et al.*, 2005; Day, Stobart *et al.*, 2006; McKenzie, Kos *et al.*, 2008; Liu & Ramsey, 2008; López de Maturana, 2007). Respecto a su trabajo, los profesores estudiados tienden a sentir mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada, y existen buenas relaciones entre colegas. Resienten, por otra parte, aspectos concretos de su condición como son la cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y burocrático producido por las reformas, y el nivel de sus remuneraciones. Existe actualmente un gran interés de mejorar los niveles de logro en educación, esta preocupación es global y Chile no queda ajeno a esta preocupación.

Si bien, existen prácticas transversales de liderazgo escolar efectivo, éstas son puestas en acción por directivos de diferentes formas, dependiendo del contexto, físico, social, emocional e histórico de las escuelas (Day *et al.* 2011; Duke, 2010) mencionado por Montesinos & Trujillo (2018). Por este motivo se ha considerado desde diferentes estudios las características y formas en las que se presenta el liderazgo en diferentes estudios.

En cuanto a las investigaciones en el campo del Liderazgo Distribuido y los efectos que este tiene en la variable satisfacción laboral, se evidencia a partir de los resultados académicos de los escolares, la eficacia colectiva y el compromiso organizacional. Sin embargo, la medición como indicador es poco considerada en los análisis e investigaciones sobre liderazgo. No es casual que

Harris y Chapman, citado por López & Gallegos (2017), p.127 señalen que el liderazgo promueve impacto sobre la influencia positiva en el optimismo académico de los docentes y, además, en el rendimiento de los estudiantes.

Del mismo modo, Weiss & Gallegos (2017), quienes en investigaciones sobre liderazgo, destacan que la implementación del ejercicio del Director desde esta perspectiva, debe abarcar las dimensiones de relación y confianza, los compromisos individuales con los de las organizaciones alineados y compartir las creencias y convicciones del quehacer cotidiano (Donaldson, 2006) lo que incide en los docentes y sus procesos laborales.

2.8.1 Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares¹⁵.

Para Maureira, Moforte y González (2014), el LD, es una forma democrática de generación de estrategias efectivas para elevar los niveles de efectividad pedagógica y de aprendizajes. Por tanto, en su trabajo describen a partir de diferentes autores las características, fundamentos e interpretaciones del liderazgo distribuido.

Para los autores, en el trabajo de Harris (2009), Camburn y Won Han analizan la relación entre el liderazgo distribuido y el cambio pedagógico, basándose en la extensa evidencia del Programa America's Choice CSR, ya que está basado en la distribución de responsabilidades de liderazgo entre profesores líderes, quienes actúan como palanca para el cambio pedagógico, coincidiendo con Leitwood en mención de López (2013).

Por otro lado, Mascal *et al.* (Harris, 2009), citado por Maureira, Moforte y González (2014), hipotetiza sobre los efectos de cuatro patrones de distribución de liderazgo, precisando que los profesores creen en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión como base para la toma de decisiones, y además tienen creencias realistas respecto de las capacidades de liderazgo de sus colegas, tendrán más probabilidades de percibir las posibilidades de liderazgo de sus colegas, tendrán más probabilidades de compromiso en patrones de distribución de liderazgo más planificados y alineados. Por otra parte, Hallinger y Heck en Harris (2009), mencionado por los autores, resumen los resultados de varios estudios con respecto a la relación entre liderazgo distribuido y mejoramiento escolar. Dicha síntesis confirma que el liderazgo distribuido es un coefecto

¹⁵ Perfiles Educativos | vol. XXXVI, núm. 146, 2014 | IISUE-UNAM O. Maureira, C. Moforte y G. González | Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo.

importante de los procesos de mejoramiento escolar, lo que se asemeja a las aportaciones de Groom (2012), Lethwood *et.al.* (2008), en mención de López (2013).

Para Robinson, en Harris (2009), explota el potencial de investigar la relación entre el LD y los resultados en el aprendizaje del estudiante; el autor sostiene que dicha indagación debe discriminar entre prácticas de liderazgo en general y aquellas prácticas particulares que desarrollan una enseñanza u aprendizaje más efectivos. Se entiende que el LD supone de prácticas para orientar y ejercer influencia potencialmente “*por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional*” (Fletcher y Kaufer, Cit.en Leitwood *et al.* 2008).En tanto, Bolívar y Maureira (2010), mencionados por los autores, en el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, revelan que un marco apropiado de las comunidades profesionales de aprendizaje lo da el liderazgo centrado en el aprendizaje, ya que integra tanto la perspectiva instruccional como la transformacional, ambas como fuentes de influencia para la mejora de los aprendizaje. Estos últimos autores señalan que dicho liderazgo se da en la práctica de la mejora educativa, ya que ésta dependerá de que el LD sea distribuido o compartido. Con respecto a los efectos en el aprendizaje, señalan que estos son mucho mayores cuando dicho liderazgo está ampliamente distribuido entre toda la comunidad educativa. Por su parte, Spillane (cit.en Leitwood, 2005), en mención de Maureira, Moforte y González (2014), precisa que se requiere mayor investigación dirigida al mejor entendimiento de los patrones de distribución, las consecuencias y los cambios en su desarrollo.

En el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, Bolívar (2012), se refiere a los estándares que ha establecido la Asociación Nacional de Directores de Primaria en Estados Unidos (NAESP) para el liderazgo en dichas comunidades.

El siguiente cuadro presenta los estándares que se proponen para provocar un efecto académico, según el grado de ejecución, priorizara el resultado en el trabajo que realizan los docentes como mediadores de enseñanza aprendizaje.

Cuadro N° 1. Resumen de principales patrones de liderazgo distribuido

Autor	Patrones	Características de definición del patrón
Gronn (2003)	Aditivos	Muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin mucho esfuerzo por tom en cuenta actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización.
	Holístico	Interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos.
Anderson et al. (2009)	Expansiva (ancha)	Organización más horizontal (menos jerárquica).
	Metas específicas	Centrada o concertada para cuestiones específicas.
Spillane (2006)	División del trabajo	Diferentes líderes realizan por separado distintas tareas.
	Coliderazgo (líder-plus)	Múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí (relaciones conscientemente manejadas sinérgicas entre algunas, muchas, o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización).
	Liderazgo en paralelo	Múltiples líderes realizan las mismas tareas, pero en contextos diferentes.
Leithwood et al. (2008)	Alineamiento planificado	Las tareas o funciones de las personas que ejercen liderazgo han sido pensadas con anterioridad, forma planificada.
	Alineamiento espontáneo	Existe poca o nula planificación en decisiones del ejercicio del liderazgo. Más bien obedecen intuiciones y están estructuradas en función de un alineamiento fortuito.
	Desajuste espontáneo	Esta configuración es similar al alineamiento espontáneo, en lo que se refiere a la distribución c liderazgo, pero en este caso, es menos fortuito.
	Desajuste anárquico	Existe un rechazo por parte de algunos o muchos líderes a la influencia de otras personas.
MacBeath (2011)	Formal	Roles designados.
	Pragmático	Delegación ad-hoc de carga laboral.
	Estratégico	Basado en la contratación planificada de personas para influir positivamente.
	Incremental	Mayores responsabilidades asociadas a demostraciones de capacidad para liderar.
	Oportunista	Docentes capaces que extienden su liderazgo a toda la escuela.
	Cultural	Prácticas de liderazgo como cultura de ésta.

Sacado de Maureira, Moforte y González (2014).

Dado lo anterior, es que la experiencia ha demostrado que el LD, debe en primer lugar se aprendido y aplicado, deben contener prácticas que se manejen y compartan, y además debe separar la dirección y las características de los directores y equipos directivos, para dar paso al liderazgo efectivo que surta efecto en la satisfacción de toda la comunidad escolar y de manera positiva en los resultados académicos de los estudiantes.

2.8.2 “El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural”

En esta investigación se analizó la relación de algunos factores fundamentales, que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado, en este estudio se tomó aspectos importantes de la enseñanza y el aprendizaje a través de las encuestas aplicadas a profesores y directores de Educación Secundaria Obligatoria de los 31 países participantes en TALIS¹⁶ 2013.

El estudio afirma que existe una relación significativa documentada sobre la relación entre el rendimiento académico y el comportamiento colaborativo del profesorado (Sergiovani, 2008; OECD,2009), siendo este uno de los factores de mayor influencia (Gajda y Koliba,2008). Menciona, además, que no existe una relación directa entre el liderazgo y resultados académicos, sí que existe una relación mediada a través del clima de trabajo en el centro educativo generado (Mulford, 2003; OECD, 2009).

¹⁶ El TALIS es el nuevo estudio internacional de la OCDE en cuanto a la Docencia y el Aprendizaje. Es la primer encuesta internacional enfocado al entorno del aprendizaje y a las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas; su objetivo es llenar las importantes lagunas de información en las comparaciones internacionales de los sistemas educativos. TALIS ofrece una oportunidad para que maestros y directores den su aportación en el análisis educativo y en el desarrollo de políticas en algunos de los principales ámbitos de la política. Un análisis de campo por parte del TALIS permitirá a los países identificar a otros que enfrentan retos similares y aprender de otros enfoques de política. Actualmente el estudio se está realizando en 24 países de los cuatro continentes, y quizá otros países se unan al estudio en una etapa posterior.

Junto a lo anterior se buscó identificar el liderazgo y los estilos de liderazgo en la realidad de los centros educativos en Europa, la multiplicidad de realidades que forman, los miembros y la diversidad cultural que recoge plenamente el sistema educativo es el objetivo de estudio de una realidad multidimensional.

Los diversos tipos de liderazgo admiten múltiples clasificaciones, como la expresada en la ponencia sobre Liderazgo y Educación (Gros, B2013). Allí se perfilan tres estilos o aspectos que definen la función directiva.

Se menciona de igual manera que el liderazgo pedagógico que viene a corresponderse con el instruccional de TALIS, en segundo lugar, el liderazgo distribuido que se correspondería con el distributivo y, en tercer lugar, el liderazgo moral específicamente orientado a promover un conjunto de valores compartido por todos, aunque también en la línea del distributivo de TALIS, en cualquier caso, se entiende que la clasificación utilizada engloba las distintas clasificaciones al uso.

Sans-Martín, A. *et al.* (2016), afirma que hay una relación significativa y documentada entre el rendimiento académico y el comportamiento colaborativo del profesorado (sergiovanni, 2008; OCDE, 2009), y que merecen la pena ser estudiados para evidenciar la influencia del liderazgo en el comportamiento colaborativo del profesor. Del mismo modo, la experiencia de las investigaciones del autor en la gestión educativa, arroja que el liderazgo es un tema que merece ser analizado por su gran repercusión en el funcionamiento y eficiencia en las tareas de los centros educativos. Una de las preocupaciones generales es el establecimiento de un sistema de indicadores que permita tomar decisiones adecuadas.

Esta investigación muestra la relación creada por el estilo directivo que favorece el trabajo colaborativo y por ende los resultados. Aunque no se ha comprobado una relación directa entre liderazgo y resultados académicos, sí existe una relación mediada a través del clima de trabajo en el centro educativo generado (Mulford, 2003; OCDE, 2009).

Los resultados de la investigación en Europa arrojaron a partir de un análisis comparativo de los países que considerados muestran las tendencias de tipos de liderazgo en los países europeos analizados, dando como resultado la predominancia del Liderazgo distribuido, en segundo lugar, el liderazgo instructivo y en tercer lugar el liderazgo mixto.

En primer lugar, existen diferencias claras entre las zonas de Europa, la primera conclusión es que cada sistema tiene su singularidad y que los centros se definen por los factores endógenos de recursos humanos, necesidad de formación, colaboración y cooperación del profesorado e implicación profesional y, por los factores exógenos de liderazgo instruccional y de liderazgo distribuido de nuestro modelo.

En segundo lugar, se comprobó la funcionalidad y eficacia del sistema de indicadores de segundo orden generado y, con las puntuaciones derivadas de los seis factores del modelo, se llevó a cabo una clasificación automática para comprobar si el resultado de dicha clasificación se corresponde con la lógica de los propios sistemas y regiones europeas. Efectivamente, podemos ver cómo sistemas y regiones socioeconómicas similares se agrupan con un alto grado de isomorfismo. De este modo, se pudo ver que Países bajos y Bélgica quedan agrupados con un cierto grado de coherencia, Estonia y Lituania, Serbia, República Eslovaca, República Checa, Bulgaria, Rumania, Francia, Croacia e Islandia, así como Dinamarca, Polonia, Finlandia, Noruega y Suecia y, finalmente, Inglaterra, Italia, Portugal y España.

Los resultados indicaron que en la realización de los 21 países de Europa que participaron en TALIS, fue necesario puntualizar la diversidad de cada una de las unidades nacionales, en cuanto a sus características culturales, sociales, políticas y educativas, obliga a que las conclusiones sobre las diferencias o semejanzas entre los países comparados, responden al contexto que permiten comprenderlas (Egidio *et.al.*, 2014). También se encontraron grandes diferencias entre las agrupaciones de los países, por ejemplo, se constatan valores muy altos de liderazgo instruccional de RR.HH. en los Países Nórdicos, y muy altos en Liderazgo Distribuido, en los países del sur de Europa. Así mismo, se consta de un impacto menor de la formación en los países del sur, específicamente en los dos estilos de liderazgos. El grupo que no tiene valores significativos en el estilo distributivo, es el compuesto por los países del centro de Europa, existiendo una carencia en el establecimiento de un tipo de estilo de liderazgo.

Además, se menciona que España queda especialmente agrupada con Portugal y, como hemos comentado cerca de Italia. Todo ello corrobora la consistencia aplicada de nuestro modelo de análisis. Otra conclusión es que en la comprobación de que Europa, está lejos de poder ser considerada como un espacio coherente y homogéneo en la definición de su modelo educativo. Parecen prevalecer en los aspectos estudiados y en los países participantes idiosincrasias muy diversos y zonas muy diferenciadas en función de tradiciones socioeducativas y niveles de renta. En cuarto lugar, cabe analizar la situación específica del caso español en cada uno de los factores endógenos y exógenos. Respecto de los factores endógenos a diferencia de los países que tienen modelos de liderazgo bien definidos como Lituania, Estonia, Serbia, Polonia y Países Bajos, que tienden a un modelo de liderazgo más instruccional o de Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Portugal, República Eslovaca, Suecia y Rumania que tienen un modelo más distribuido, España tiene varios valores muy parecidos a ambos estilos que están cerca de la media

europea. Ello se puede manifestar baja definición como sistema y reflejar dualidades en los modelos de organización.

La investigación no aporta sobre los niveles de liderazgo de los directores ni de los profesores.

Otras derivadas de las conclusiones de este estudio, es la necesidad de promover la formación de la función directiva de los centros con mayor intensidad que coincide con el interés de MINEDUC en Chile, en donde debe superarse la visión tradicional de formación de líderes y sustentar una concepción amplia de la función directiva que supere el ámbito técnico y formal. Debe fomentarse una formación basada en la orientación y acompañamiento con actividades de benchmarking¹⁷, mentoring¹⁸ y coaching¹⁹ que fundamenten la formación en la experiencia y las buenas prácticas.

En todos los casos, se menciona que fomentar las prácticas de liderazgo orientadas a promover una cultura moderna de gestión de centros educativos es una buena recomendación en el espacio educativo europeo. La importancia de hacer un diagnóstico proactivo de las organizaciones educativas, junto al diseño de incentivos efectivos para procurar el cambio y mejora del liderazgo, sin duda mejoraría la identidad global del espacio educativo europeo y promovería la mejora de los resultados del sistema, en aras al progreso económico y social de los ciudadanos.

Por su parte el liderazgo distribuido, emergió como el modelo que necesitaban los directores para dirigir las escuelas. La investigación sugiere que un fuerte liderazgo distributivo por es director es esencial en el apoyo al compromiso de los docentes. El liderazgo educativo en sí puede llegar a ser transformador.

¹⁷ Evaluación comparativa

¹⁸ Tutoría

¹⁹ Entrenamiento

2.8.3 El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región²⁰.

El estudio se enfocó en reconocer las formas de dirección y liderazgo en 8 países de América Latina y el Caribe. En este se pudo observar las diferencias y similitudes que existen en relación a las formas de dirección que ejercen los encargados de las unidades educativas y a los parámetros legales que amparan estas gestiones que convergen en cada una de las escuelas de cualquier tipo de administración pública, particular subvencionada y /o privada.

El tema del liderazgo directivo ha ido constituyéndose en una estrategia dentro de las políticas educativas. La investigación especializada ha constatado el fuerte peso del liderazgo en la eficacia y en la mejora de las escuelas, siendo considerado “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia (Leithwood *et.al*, 2006; MacKinsey y Company,2007). Igualmente, se han explorado las razones de dicha incidencia, desmontándose varios de los mecanismos presentes, tales como el impacto diferencial de los distintos tipos y estilos de liderazgo (Blase y Blase, 2000; Marzano *et.al*. 2005; Spillane, 2006), la acción indirecta, por la vía de los docentes, de los directivos sobre el desempeño escolar de los alumnos (Robinson *et.al*. 2009; Leithwood *et.al*.2004); o la relevancia de la generación de un buen clima escolar, y en particular de confianza relacional, para el buen desempeño de docentes y alumnos (BryK y Schneider, 2002). Y no han faltado los análisis de las políticas específicamente dirigidas hacia los directivos, los que han ido estableciendo parámetros para entender sus condiciones de instalación (como el aumento de la descentralización y la accountability²¹ en los sistemas escolares), así como para entender el

²⁰ Documento desarrollado por la secretaría técnica del proyecto OREALC/UNESCO, Santiago de estudio del liderazgo directivo escolar en América Latina, a cargo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y coordinado por los académicos José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Macarena Hernández.

²¹Concepto en inglés que se utiliza en las instituciones, asociado a Responsabilidad personal, o actitud personal.

éxito o fracaso de estas distintas iniciativas (Bryk *et.al.*,2010; Levin,2008; Wallace Foundation,2009).

El estudio describe el reciente interés sobre la conciencia y la importancia de incluir sobre las políticas educativas la promoción del liderazgo directivo escolar. De esta forma, varios países de la región han empezado a generar iniciativas dirigidas a empoderar a sus directivos escolares; sin embargo, la poca investigación sistemática, ha hecho que muchas medidas se estén dando a ciegas, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte. De hecho, existen escasos investigadores dedicados a estudiar sistemáticamente este fenómeno y son raras las publicaciones en revistas especializadas. Asimismo, casi no existen estudios comparados que permitan hacer más inteligibles las distintas realidades nacionales o subnacionales en relación con otras comparables.²²

En consideración del campo de desconocimiento y aislamiento de los circuitos internacionales especializados, la información recogida en el análisis proviene de datos de caracterización general de los directivos escolares, lo que se destinó a un mínimo estudio que permitió conocer más sobre la calidad de la educación y, en particular, sobre el aprendizaje de los alumnos. Destaca, en este sentido, la información recogida por SERCE (OREALC_UNESCO) así como la existente entre los resultados de la prueba PISA (OECD). Murillo (2012) sintetiza, siguiendo los datos de SERCE, las características principales que tendrían los directores de escuelas básicas de la región:

²² Un ejemplo de esta carencia de estudios sobre el tema es que en una recopilación de los estudios realizados sobre liderazgo escolar en los países en desarrollo entre 1990 y 2003 que consideró a las principales revistas especializadas, tanto de educación comparada como de liderazgo escolar, de 37 investigaciones empíricas reportadas, solo una era de América Latina (Oplatka, 2004).

- La función directiva es ejercida mayoritariamente por mujeres y los directores tienen una edad promedio de 44 años. Teniendo como mínimo 39 años y máximo 59 años.
- La gran mayoría de los directores, especialmente los que trabajan en las escuelas urbanas, tienen estudios universitarios de grado y existe un grupo relevante (20%) que tiene adicionalmente estudios de postgrado.
- La mayoría de los directores cuenta con contrato fijo que le permite dedicación exclusiva al cargo.
- El tiempo laboral disponible, tiende a intentar cubrir una gran multiplicidad de tareas, con predominio en lo administrativo y, una relativamente baja asignación a las actividades propias de liderazgo pedagógico. Con excepción de Cuba (Murillo y Román, 2013).
- Los directores tienen escasas atribuciones y están centradas en las políticas de admisión de los alumnos, mientras que disponen, con excepción de ciertas decisiones sobre la formación en servicio, de limitado poder sobre los docentes.
- Los directores presentan a nivel general satisfacción por su salario, por la relación con la comunidad y en especial con el vínculo con otros actores de la comunidad escolar.

Los datos son una valiosa primera aproximación al tema. No obstante, aparte de entregar información exclusivamente sobre directores de escuelas básicas, y no acerca de la enseñanza secundaria, dejan en la sombra interrogantes mayores sobre la definición normativa-legal de la dirección escolar, y acerca de cómo se ejerce efectivamente la función directiva, y con qué impacto, sobre los distintos actores de la comunidad escolar. Lo mismo puede afirmarse respecto específicamente de las políticas que los gobiernos han puesto en marcha respecto del liderazgo directivo escolar, ya que se desconocen sus orientaciones generales y directrices específicas en

materias tales como formación, evaluación o estándares de desempeño, así como los resultados esperados y las instituciones encargadas de materializarlas.

En este estudio, se consideró los datos anteriores, para analizar 7 países y un estado subnacional, opción que se tomó para el caso de Brasil, cuya diversidad entre estados es gran magnitud, por tanto, no se pudo contar con un único informe.

Así, los casos considerados son Argentina, Ceará (Brasil), Chile, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú.

La información recogida de los 8 sistemas escolares, se realizó en tres niveles de análisis: el sistema escolar en general, los soportes de la función directiva y las áreas claves a estudiar.

El análisis es comparativo de las distintas partes del modelo de investigación, desde las características de los sistemas educativos hasta la formación de los directores.

Por otra parte, el contexto y las características de los sistemas educativos y de los directores en servicio, presentan realidades diversas en relación a la organización de su sistema educativo y la estructura de sus niveles de enseñanza, tamaño de matrícula, dependencia y urbano o rural.

El tamaño de los sistemas escolares es heterogéneo, considerando la educación primaria, secundaria, la medio o media superior en los casos en que existe, la matrícula total del sistema va desde más de 25 millones de alumnos en el caso de México, a entre 6 y 7 millones en Perú, Argentina y Colombia, y a menos de 4 millones en el caso de Chile, República Dominicana, Ceará/Brasil y Ecuador.

En general, los estudios en esta materia han sido llevados a cabo mayoritariamente por los propios Ministerios de Educación, por organismos internacionales, o por universidades y/o centros de estudio, se plantea que a grandes rasgos estos han abordado temáticas diversas sobre los directores escolares y su liderazgo, tales, como sus funciones, sus prácticas y su formación. El estudio identificó el siguiente panorama:

- Brasil, se ha enfocado primordialmente en temas como la formación, las prácticas de gestión, la elección y el liderazgo directivo, siendo esta principalmente desarrollada por universidades en el marco de sus programas de doctorado. En el caso particular de Ceará, no ha existido una línea investigativa sobre el tema.
- Argentina ha estado enfocada en la construcción del perfil de los directores-en base a información del censo 2004-, en la política hacia los directores escolares, en las prácticas de los directores y su gestión en distintos contextos.
- México, se centró en la enseñanza básica y en el perfil de los directores, la política hacia los directores por medio de los trabajos realizados por la OECD, y a las prácticas y sus necesidades de formación, mediante estudios localizados en contextos específicos y sin representatividad nacional.
- Chile, ha dado un gran salto debido a que, en los últimos años, mediante universidades y centros de estudios en educación ha indagado en perfil, características, y prácticas de liderazgo y formación.
- Colombia, tiene una escasa investigación en el tema, ha realizado estudios locales y de bajo alcance, centrándose en las necesidades de formación, perfil y competencias profesionales de los directores, y su rol en los contextos de cambio.

- República dominicana, se ha enfocado en investigar el aprendizaje de los estudiantes como resultado de experiencias puntuales de gestión y función directiva.

Finalmente, la investigación arroja, que más allá de las diferencias entre los países, el juicio a nivel global es que los estudios han sido limitados y debe estimularse de acuerdo a cada país, de este modo, a diferencia de la situación a nivel internacional, la temática del liderazgo directivo escolar no se ha posicionado dentro de la agenda de investigación local ni ha avanzado hacia estudios integrales y sistemáticos sobre el tema, como se ha podido identificar en otras latitudes, es así como se evidencia un liderazgo descendido, anulado por capacidades de gestión y dirección.

2.8.4 Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos.

En este caso el estudio de Maureira (2018), de la Universidad de Costa Rica, se enfocó en la revisión, con base en análisis de contenido, que describe, ilustra y organiza sistemáticamente a través de tablas y figuras, una muestra significativa de dimensiones de la práctica del liderazgo con que se ha identificado en su evolución conceptual.

Se comienza el análisis tomando los inicios, traducidos del inglés como instruccional, comprendido desde la práctica como un ejercicio exclusivo de la dirección y sus principales manifestaciones que se centraron en componentes más administrativos y burocráticos que inspiracionales y motivacionales. Sin embargo, al analizar componentes de visión y su engrandecimiento con otras, en donde destaca el modelo Hallinger (2012) como uno de los

referentes más importantes para enmarcar tal liderazgo pedagógico y curricular. No obstante, sus manifestaciones prácticas están más situadas en la enseñanza que en asegurar un aprendizaje efectivo en todo el estudiantado del centro escolar, dimensión que sí está presente en las perspectivas del liderazgo del Elmore (2010) y Robinson *et. al.* (2009).

Desde el marco de lo organizacional y como aplicación al campo de las organizaciones educativas, Bass y Avolio (1994) enriquecen sus diferentes estudios sobre liderazgo en distintos tipos de organizaciones no educativas y prueban similares hipótesis en otro tipo de instituciones, con lo que generan un conjunto de investigaciones que promueven el modelo de liderazgo transformacional de rango total. Así, con estos hallazgos y modelo, Leithwood inicia todo un conjunto de estudios sobre el liderazgo en el contexto de la reestructuración escolar, uno de los marcos más representativos y de referencia en el campo de la dirección de centros, asociados al liderazgo directivo.

La indagación menciona que la mayoría de los modelos de evaluación de la calidad que se generaron para la autoevaluación, certificación y aseguramiento de la calidad de la gestión, a partir de la década del noventa para las instituciones educativas, se hace dentro del marco de la gestión de la calidad total o también conocido por sus siglas en inglés TQM. Sin embargo, unos están orientados a desarrollar e instalar capacidades de evaluación institucional, mientras que otros se sitúan ya sea en el aseguramiento de la calidad o en prescribir marcos de actuación directiva. Con todo, cada uno de estos modelos hace referencia al factor liderazgo como atributo del director, directora o equipo directivo superior en su capacidad para impulsar más y mejores niveles de logros escolares, a través de instrumentos, tales como la planificación estratégica, el análisis de la información, la comunicación entre otros.

El análisis confirma que debido a la alta complejidad y naturaleza del quehacer pedagógico directivo como al reduccionismo que significa focalizarse en una perspectiva del liderazgo de un modo unipersonal en la función directiva superior, comienza a tomar fuerza la idea de que el liderazgo en las organizaciones escolares puede ser mejor comprendido y practicado como proceso colectivo de influencias alineadas con el sentido de un proyecto educativo, ya sea por desagregación de roles directivos (direcciones, coordinaciones, profesorado, líderes estudiantiles) o por agregación, a través de los equipos directivos. Asimismo, en una perspectiva más interactiva, dinámica y holística, en que el nivel de confianza organizacional alcanza su más alto sentido, la práctica del liderazgo distribuido emerge como un atributo de la cultura organizacional, en que tanto liderazgos formales como informales interactúan naturalmente e influyen, según situación y niveles de competencias, como el objeto de dinamizar el centro educativo hacia su mejora sustentable. De este modo, se menciona la afirmación de Grubb y Flessa (2009), donde se pueden dar fórmulas junto al coliderazgo o direcciones rotativas o también escuelas sin direcciones, donde el personal docente se reparte funciones directivas.

2.8.5 Hacia un desarrollo sustentable de las capacidades de liderazgo educativo, informe CEDLE de política educativa.

Desde la misión de CEDLE²³, en donde el objetivo es desarrollar las capacidades de liderazgo directivo a nivel de establecimientos y niveles intermedios del sistema escolar, para mejorar la calidad de la educación impartida y en particular los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes, mediante la producción y difusión de conocimiento, el desarrollo de estrategias de formación innovadoras, la búsqueda de modelos y herramientas de avanzada, la promoción de la reflexión y debate informado, la constitución y desarrollo de redes, y la transferencia permanente de los conocimientos y de las prácticas exitosas. Lo anterior a través de un diálogo constante con el Ministerio de Educación, así como proporcionándole insumos para la generación y potenciamiento de las políticas públicas sobre liderazgo escolar en el país²⁴. El informe presenta las experiencias de cinco proyectos en donde tres presentan la discusión de la actual política pública, el estudio se basa en “encuesta nacional de opinión a directivos sobre políticas educacionales y evaluación de capacidades directivas para la retroalimentación de políticas educacionales y de liderazgo escolar”, los otros dos proyectos han indagado en “Herramientas de gestión institucional y de seguimiento a la implementación curricular para directivos escolares” y ¿Cómo organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en las escuelas básicas de las regiones del Maule y la Araucanía.

Para el desarrollo de los proyectos CEDLE se ha enfocado en el acompañamiento técnico de las instituciones y de los líderes a partir del rol activo de liderazgo de los supervisores del MINEDUC, para ello se considera como base la propuesta del MBD, que el Equipo Directivo,

²³ Centro de desarrollo del liderazgo educativo.

²⁴ www.cedle.cl

define o revisa, en conjunto con su comunidad educativa , el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y respeto a la diversidad, lo que indica la participación activa de todos los integrantes de la comunidad con fortalezas y aprehensiones.

2.8.6 Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar División de Educación General, MINEDUC

- La importancia del Liderazgo Escolar y su rol en la Política Educativa Internacional del Ministerio de Educación de Chile.

El interés del MINEDUC en el ámbito del liderazgo escolar , busca identificar prácticas , elementos y factores que favorezcan el mejoramientos educativo y que al mismo tiempo considerar las experiencias que develen las condiciones que se deben cumplir de acuerdo a la investigación, tanto nacional como internacional, en relación al liderazgo con un rol que incide en el mejoramiento educativo y que es capaz de subir el nivel del resultado de los estudiantes en mención de Weinstein *et al.*, (2011); Leithwood *et al.*, 2006; Robinson *et al.*, 2007; Walters *et al.*, 2005; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis *et al.*,(2010). En este sentido se ha considerado a Leithwood *et al.* (2008) que señalan que, si se consideran exclusivamente las variables escolares, el liderazgo escolar sería la segunda variable más influyente a la hora de explicar los resultados académicos de los estudiantes, luego del impacto directo del profesor dentro del aula Leithwood *et al.*, 2006.

Para el Ministerio, y desde su División de Educación General, se pudo obtener las siguientes conclusiones, que considera que estas prácticas de liderazgo, que han sido recogidas en el nuevo

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, actuarían de manera indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que logran impactar de manera directa en el desempeño de los profesores en el aula Leithwood *et al.*, (2006). De este modo, los directores efectivos realizan prácticas que inciden sobre el trabajo de los profesores, específicamente sobre su motivación, sobre sus habilidades pedagógicas y sobre sus condiciones de trabajo (a nivel de aula y de escuela). Así mismo, pueden afectar positivamente su desempeño y, consecuentemente, el logro de aprendizajes en los estudiantes Leithwood *et al.*, (2006), así se puede evidenciar, no solo la preocupación por el rol docente, sino como primordial el Liderazgo escolar.

2.8.7 Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes.

La presente investigación presenta un análisis de las prácticas que superan los procedimientos y actividades necesarias y propias del equipo de gestión desde una perspectiva distribuida, el cual enfatiza en la práctica crítica en la escuela y la importancia de desarrollar el liderazgo como una práctica interior de las organizaciones, que debe fomentar la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa.

En esta línea se menciona a Elmore (2008), quien sostiene en mención de López & Gallegos (2014), que el liderazgo adquiere poder cuando se pone en práctica. De acuerdo con este enfoque, el Liderazgo no sería inherente a las características personales del individuo, sino a sus conocimientos, responsabilidades, habilidades y conducta.

Del mismo modo López & Gallegos, mencionan que Spillane, Halverson, y Diamond (2004), proponen entregar poder a los docentes y propiciar un ejercicio que esté en concordancia con la responsabilidad en su trabajo, introducir nuevos roles y responsabilidades que tiendan a promover la cooperación e interacción, para generar las condiciones que posibiliten el desarrollo de la creatividad de los profesores e incorporar sus valores en las políticas y prácticas escolares.

Así mismo la investigación, toma a Spillane (2006) y Harris (2009) en su propuesta de que el liderazgo se debe distribuir al interior de las comunidades educativas, por lo que valida como mejor práctica el liderazgo distribuido, reafirmado por Leithwood, Mascall Y Strauss (2009), quienes indican esta práctica como un conjunto de acciones orientadas a definir los cambios hacia donde se dirigen los esfuerzos de la organización, manifiesta que el liderazgo no depende sólo

de las características personales y atributos de las personas que se encuentran en los cargos directivos.

Junto a lo anterior, se menciona a Yulk (1998), quien sustenta que el aporte más relevante del liderazgo en su poder de ejercer influencia a través de la actuación de otros, por lo que su estudio no puede limitarse a un individuo, sino ampliarlo al estudio de un fenómeno de carácter colectivo, que se encuentra a nivel de creencias, prácticas y resultados.

El análisis se fijó en los siguientes indicadores:

- a) Eficacia colectiva;
- b) Eficacia colectiva y relación con la satisfacción laboral de los docentes,
- c) Importancia del liderazgo en el desarrollo de la eficacia colectiva;
- d) Mejorar prácticas de liderazgo escolar.

Las conclusiones, indicaron, que las prácticas de liderazgo y la eficacia colectiva como variable mediadora, inciden en la satisfacción laboral de los docentes. En esa línea se contrasta con lo que Elmore (2008), encontró en relación a las prácticas de liderazgo que realizan en las instituciones educativas, no se atribuyen a las características personales de los individuos, sino a sus conocimientos, responsabilidades, habilidades y conductas. En ese sentido el estudio arrojó que una de las variables más relevantes que influye en el logro de los objetivos de las comunidades educativas son las prácticas de distribuir el liderazgo escolar al interior de las comunidades.

El estudio también encontró efectos indirectos pero significativos entre distribución de liderazgo y desarrollo de habilidades sobre la satisfacción laboral de los docentes. Se indica que resultados

similares fueron encontrados por Caprara *et al.* (2003), sobre la creencia de la eficacia colectiva como determinante de la satisfacción laboral de los profesores.

La principal conclusión del estudio que se puede extraer es que los docentes deben generar espacios para la reflexión y el fortalecimiento de buenas prácticas de liderazgo y desarrollo de la eficacia colectiva, de manera que estas puedan ser consideradas como una herramienta de trabajo para aumentar la satisfacción laboral docente.

Por lo mencionado, toma en cuenta la investigación sobre liderazgo escolar realizada en Chile por CEPPE²⁵, que confirma para nuestro país el impacto que tienen los directores sobre las variables asociadas al desempeño docente que menciona Weinstein *et al.* (2011) y, a través de ellas sobre los resultados de aprendizaje.

Junto a lo anterior el MINEDUC, toma la afirmación de Weinstein (2009), quien señala que liderazgos mal ejercidos pueden tener impactos negativos para la organización escolar por una parte y por otra considera que la literatura previa las ha denominado como variables mediadoras, en la medida que median en la relación entre el desempeño docente y los resultados de los alumnos según Leithwood *et al.*, (2006) mencionado en la fundamentación.

De este modo, se concluye que en Chile al igual que en los países asociados a la OECD, existe un gran interés por mejorar las políticas de Dirección, centradas en el fomento y generación de líderes, más allá del rol de gestión, coincidiendo con las políticas internacionales efectivas, en que desde este rol, se podría realizar una mejora significativa en los procesos académicos y generar mejores resultados, por consiguiente la adopción de un liderazgo distribuido o democrático sería una estrategia de desempeño eficaz.

²⁵ Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación.

Esta investigación se sustentará desde el paradigma cuantitativo, por lo cual se realizará desde el diseño según el grado de cumplimiento de los supuestos de manera correlacional, debido a la ausencia de manipulación de las variables. Según el tratamiento, de la variable tiempo, se realizará una única medición de carácter seccional o transversal. Según la función de los objetivos será descriptivo - explicativo, por el cual se analizará mediante una encuesta con escala tipo likert aplicada en una sola oportunidad de acuerdo a Cea (1999).²⁶

En primer lugar, se medirán los niveles de liderazgo, luego los niveles de satisfacción y con ambos datos se realizarán la correlación entre ambas variables y cada uno de sus indicadores.

3.2 Muestra:

La muestra estuvo constituida por 237 profesores de un universo de 477, pertenecientes a 14 escuelas de administración municipal, en los que encontramos diferentes especialidades, de sexo masculino y femenino, de diferentes rangos etarios y trayectorias docentes. Los docentes

²⁶ Cea D'Ancona, M.Ángeles (1999) *METODOLOGÍA CUANTITATIVA, Estrategia y técnicas de investigación social.*, P.102.

participan de manera libre y voluntaria. La cobertura se realizó gracias a la autorización de la Directora de Educación de la Corporación de Educación de la Comuna de Renca.

Se acota que la participación de los profesores en la investigación fue de carácter voluntario por primera vez en la comuna.

El estudio sobre la incidencia del liderazgo de una perspectiva distribuida sobre la satisfacción laboral docente, tendrá variables de estratificación asociadas a el grado de asociación del Liderazgo sobre la satisfacción por efecto de Cooperación del equipo de directivo, En función del Apoyo a los docentes, Participación en el proceso de toma de decisiones, y la satisfacción tendrá variables de estratificación asociadas a Motivación de los profesores y Reconocimiento por parte de los líderes.

En función de las variables, quedará dividida en los siguientes estratos:

Sexo, rango etario, Nivel de desempeño, tipo educación (Pre-básica, Básica y Media) y años de experiencia divididos en bienios.

Por tanto, la muestra es probabilística, bajo la modalidad estratificada de afijación simple.

3.2.1 Participantes de la muestra por escuela

Cuadro N° 2

N°	ESTABLECIMIENTO	DOCENTES	PORCENTAJE
001	MONSERRAT ROBERT DE GARCIA	14	6
002	PADRE LE PAIGE	12	5
003	ISABEL LEBRUN	28	12
004	ALEJANDRO GOROSTIAGA	16	7
005	DOMINGO SANTA MARIA	23	10
006	LO VELASQUEZ	14	6
007	JUANA ATHALA DE HIRMAS	15	6
008	LICEO THOMAS ALVA EDISON	17	7
009	STA. JUANA DE LESTONAC	16	7
010	CUMBRE DE CONDORES ORIENTE	22	9
011	CUMBRE DE CONDORES PONIENTE	18	8
012	GENERAL JOSÉ LUIS ARANEDA	13	5
013	REBECA MATTE BELLO	17	7
014	GENERAL BULNES	12	5
		237	100

(Elaboración propia)

3.3 Técnicas a utilizar.

Cuestionario: El instrumento de evaluación a utilizar fue el inventario Liderazgo Distribuido de Hulpia *et al.* (2009) validado en Chile por López & Gallegos (2015), para la variable independiente. Del inventario, se consideró los ítems de Liderazgo distribuido en:

- Cooperación del equipo de liderazgo,
- Función del liderazgo como, Apoyo y Supervisión,
- Participación en el proceso de toma de decisiones.

Para la variable dependiente, se adaptó ítems desde EFQM²⁷ adaptado para el contexto escolar.

²⁷ EFQM: Modelo europeo de calidad.

Capítulo IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis se consideró encuestas tomadas en 14 establecimientos municipales de la comuna de Renca, la cantidad de encuestas consideradas para el análisis corresponde a 237.

Los ítems considerados corresponden a el Liderazgo distribuido en; (CEL)cooperación del equipo de liderazgo, (AD) apoyo del director, (AEG) Apoyo del equipo de gestión, (SUPDIR)supervisión del director, (PARDEC) participación en el proceso de toma de decisiones.

Para la (SATIS) satisfacción laboral docente se consideró; las condiciones del lugar de trabajo, relaciones interpersonales entre pares, relación con el equipo directivo, valoración de la institución de desempeño, satisfacción en el trabajo, agobio laboral.

Los índices de consistencia interna del instrumento fueron de 0.866 ,similares a los presentados en estudios realizados en Chile (López & Gallegos, 2014), para liderazgo distribuido y 0,899 para satisfacción laboral docente, y que demuestran una alta confiabilidad para medir el liderazgo distribuido y la satisfacción con un bajo error de medición.

Una vez aplicado el instrumento a los 237 participantes, se procedió a tabular los datos en el programa SPSS (v.23) para su ordenamiento y análisis.

Las valoraciones del instrumento se midieron a través de una escala Likert de 0 a 4 puntos, las cuales fueron llevadas a términos porcentuales, para así sacar un promedio de todos los ítems que componen cada variable.

4.1 Análisis descriptivo de las variables.

En general, se observan altas valoraciones para las dimensiones del instrumento (sobre un 0,65).

Se puede observar que la variable que se percibe mayormente por los docentes es el Liderazgo distribuido (LD) con una $M=0,7032$ y Satisfacción laboral (SL) $M=0,661$

Tabla N° 1 Estadísticos descriptivos

REACTIVO	MEDIA	Desviación	N
		Típ.	
P.Satis.	0,7032	0,29673	237
LD	0,6661	0,33948	237

Al comparar las percepciones de las variables de Liderazgo distribuido con la categoría Satisfacción laboral docente, no se observan diferencias significativas entre grupos ($p<0.05$).

4.2 Análisis de fiabilidad

Tabla n° 2 Resumen procesamiento de los datos

CASOS	N	%
VALIDOS	237	100
EXCLUIDOS	0	0
TOTAL	237	100

4.2.1 liderazgo distribuido

Tabla n° 3 estadístico de fiabilidad ítem cooperación del equipo de liderazgo

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,903	4

Ítem colaboración del equipo de liderazgo, el alfa de cronbach de 0,903, permitió, validar los cuatro elementos.

Tabla n° 4 estadístico de fiabilidad ítem apoyo del director

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,893	4

Ítem Apoyo de la función del director, el alfa de cronbach de 0,893 permitió, validar cuatro reactivos que estuvieron con un $\alpha > 0,5$. Se eliminaron las preguntas 9 y 11.

Tabla N°5 Estadístico de fiabilidad ítem apoyo del equipo de gestión

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,858	3

Ítem apoyo del equipo de gestión se validó con 3 de 5 reactivos, que lograron una fiabilidad de $0,858 = \alpha > 0,5$.

Tabla N° 6 Estadístico de fiabilidad ítem supervisión

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,340	2

Ítem supervisión en la función de liderazgo; se eliminaron las preguntas dado que el alfa arrojó un nivel de $0,340 = \alpha < 0,5$.

Tabla N° 7 Estadístico de fiabilidad ítem participación en el proceso toma de decisiones

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,923	4

Ítem participación en el proceso de toma de decisiones, se validaron los cuatro reactivos con un $\alpha > 0,5$ de 0,923.

4.2.2 Satisfacción laboral docente

Tabla N°8 Resumen del procesamiento de casos

CASOS	N	%
VALIDOS	236	99,6
EXCLUIDOS	1	0,4
TOTAL	237	100

Ítem satisfacción laboral docente:

Tabla n° 7 Estadístico de fiabilidad ítem satisfacción laboral docente

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,899	8

En este ítem se consideraron los reactivos equivalentes a $\alpha > 0,5$, el alfa de Cronbach en estos reactivos fue ,899. En este análisis se eliminaron las preguntas 23,26 y 30.

En relación a las correlaciones de los promedios de los reactivos, esta presenta una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados, se presentan en base a la información recogida del cuestionario realizado a 237 profesores pertenecientes a 14 establecimientos de dependencia de la Corporación de Educación de la comuna de Renca.

4.3 Clasificación de características personales de los profesores.

Tabla N° 8: Instrumentos aplicados a nivel comunal y los resultados en relación al porcentaje de encuestados por escuela.

Unidades Educativas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Montserrat Robert de García	14	5,9	5,9	5,9
	Reverendo Gustavo Le Paige	12	5,1	5,1	11,0
	Isabel Le Brun	28	11,8	11,8	22,8
	Alejandro Gorostiaga	16	6,8	6,8	29,5
	Domingo Santa María	23	9,7	9,7	39,2
	Lo Velásquez	14	5,9	5,9	45,1
	Juan Atala de Hirmas	15	6,3	6,3	51,5
	Thomas Alva Edison	17	7,2	7,2	58,6
	Santa Juana de Lestonnac	16	6,8	6,8	65,4
	Instituto Cumbres de Cóndores Oriente	22	9,3	9,3	74,7
	Instituto Cumbres de Cóndores Poniente	18	7,6	7,6	82,3
	Capitán José Luis Araneda	13	5,5	5,5	87,8
	Rebeca Matte Bello	17	7,2	7,2	94,9
	Manuel Bulnes	12	5,1	5,1	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

El resultado de la tabla muestra la mayor concentración de encuestados en la escuela Isabel Lebrún con un 11,8 %, y las que menos contestaron La Rvdo. Padre Le Paige y Manuel Bulnes Prieto con un 5,1% cada una, el total de encuestados sumó 237 profesores y profesoras

Tabla N°9: Distribución según Nivel de Enseñanza.

Nivel					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pre Básica	19	8,0	8,0	8,0
	1° Ciclo Básico	108	45,6	45,6	53,6
	2° Ciclo Básico	65	27,4	27,4	81,0
	Media	45	19,0	19,0	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

El resultado de la tabla muestra que la concentración de los encuestados según el Nivel de Enseñanza, se concentró en mayor porcentaje de profesores que realizan clases en los niveles de 1° a 4° básico el cual concentra una frecuencia de 108, y el menor porcentaje de encuestados se concentró en profesores de enseñanza Pre básica, con una frecuencia de 19 (pre kínder y Kínder).

Tabla N° 10: Distribución según tipo de Educación

Tipo_educ					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Humanista	43	18,1	18,1	18,1
	Técnica	19	8,0	8,0	26,2
	Básica	175	73,8	73,8	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran, que el mayor porcentaje de profesores que respondieron la encuesta, corresponde al 73,8 %, trabajan en escuelas básicas que atienden a estudiantes entre los niveles de pre kínder a octavo básico. El porcentaje más bajo se concentró en la Educación Técnica, que

concentró al 8% del total de los encuestados, evidenciándose un nivel de atención docente comunal en las escuelas de educación general básica.

Tabla N° 11: Distribución según rango etario.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18 a 30	51	21,5	21,5	21,5
	31 a 40	94	39,7	39,7	61,2
	41 a 50	48	20,3	20,3	81,4
	51 a 60	37	15,6	15,6	97,0
	61 y más	7	3,0	3,0	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran la distribución por rango etario, la cual se concentra entre 31 y 40 años.

El menor rango, se concentra en el grupo mayor de 61 años, que está ad portas de jubilar. El segundo grupo significativo se concentra entre los 18 a 30 años.

Tabla N° 12: Distribución según sexo

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	mujer	172	72,6	72,6	72,6
	hombre	65	27,4	27,4	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran que en la comuna de Renca trabajan un porcentaje significativo de mujeres docentes, dado que concentran la mayoría con un 72,6% y 27,4% asociado a hombres.

Tabla N° 13: Distribución según trayectoria laboral docente

Trayectoria Laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 1 y 2 bienios	43	18,1	18,1	18,1
	Entre 3 y 5 bienios	71	30,0	30,0	48,1
	Entre 6 y 10 bienios	54	22,8	22,8	70,9
	Entre 11 y 15 bienios	41	17,3	17,3	88,2
	Más de 15 bienios	28	11,8	11,8	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla muestran la distribución por trayectoria laboral se concentra en un mayor porcentaje en el rango de 12 a 20 años y el menor porcentaje se evidencia en el rango de más de 30 años de antigüedad en la institución.

4.4. Clasificación de datos relacionados con reactivos de contraste de la investigación.

4.4.1 Liderazgo distribuido

Tabla N° 14: Distribución de respuestas en Escala Cooperación del Equipo de Liderazgo

Cooperación del Equipo de Liderazgo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	32	13,5	13,5	13,5
	,25	21	8,9	8,9	22,4
	,50	22	9,3	9,3	31,6
	,75	35	14,8	14,8	46,4
	1,00	127	53,6	53,6	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados que muestra la tabla, indican que un 53,6% de los encuestados refieren que siempre perciben la cooperación del equipo de liderazgo respecto al logro de objetivos propuestos y en oposición se encuentra que el porcentaje más bajo de percepción es del 8,9%, en el nivel algunas veces, de todas maneras, existe un porcentaje de 13,5% que rara vez lo ha percibido.

Tabla N° 15: Distribución de respuestas en Escala Apoyo del Director

Apoyo del Director					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	35	14,8	14,8	14,8
	,25	19	8,0	8,0	22,8
	,50	17	7,2	7,2	30,0
	,75	24	10,1	10,1	40,1
	1,00	142	59,9	59,9	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados que se observa en la tabla, muestran que el 59,9% de los encuestados indica que siempre percibe el apoyo del director y un 14,8 considera que rara vez percibe el apoyo del director.

Tabla N° 16: Distribución de respuestas en Escala Apoyo del Equipo de Gestión

Apoyo del Equipo de Gestión					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	46	19,4	19,4	19,4
	,30	29	12,2	12,2	31,6
	,70	44	18,6	18,6	50,2
	1,00	117	49,4	49,4	99,6
	3,00	1	,4	,4	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

El resultado de la tabla muestra que el 49,4% de los encuestados percibe el apoyo del equipo de gestión bastante a menudo. Sin embargo, se evidencia que un 19,4% rara vez lo ha percibido.

Tabla N° 17: Distribución de respuestas en Escala Participación en Proceso de toma de decisiones

Participación en proceso de toma de decisiones					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	64	27,0	27,0	27,0
	,25	27	11,4	11,4	38,4
	,50	24	10,1	10,1	48,5
	,75	26	11,0	11,0	59,5
	1,00	96	40,5	40,5	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

A partir de la tabla se observa que el 40,5% de los encuestados refiere que siempre participa en los procesos de toma de decisiones. Por otro lado, se evidencia un porcentaje significativo de 27% que rara vez lo ha percibido.

4.4.2 Satisfacción laboral docente

Tabla N° 18: Satisfacción Laboral docente respecto a condiciones físicas y ambientales del Establecimiento

Satis20					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,7	1,7	1,7
	1,00	34	14,3	14,3	16,0
	2,00	77	32,5	32,5	48,5
	3,00	69	29,1	29,1	77,6
	4,00	53	22,4	22,4	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran que un 32,5% de los encuestados señala que algunas veces las condiciones cumplen con las necesidades de los docentes. Un 29,1% considera que bastante a menudo y un 22,4% considera que siempre se siente satisfecho con las condiciones físicas y ambientales de sus establecimientos.

Tabla N° 19: Satisfacción Laboral docente respecto a condiciones de seguridad del Establecimiento

Satis21					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	7	3,0	3,0	3,0
	1,00	31	13,1	13,1	16,0
	2,00	70	29,5	29,5	45,6
	3,00	76	32,1	32,1	77,6
	4,00	53	22,4	22,4	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran que un 32, 1% de los encuestados indican que bastante a menudo consideran que las condiciones de seguridad satisfacen las necesidades laborales, el 29,5 % indica algunas veces, bajo estas percepciones se puede decir que los profesores y profesoras sienten que las condiciones de seguridad de sus escuelas cumplen con las necesidades necesarias para realizar de todos modos su trabajo.

Tabla N° 20: Satisfacción laboral respecto a las relaciones laborales

Satis22					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	11	4,6	4,6	5,1
	2,00	52	21,9	21,9	27,0
	3,00	106	44,7	44,7	71,7
	4,00	67	28,3	28,3	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran que un 44,7% de los encuestados señala que bastante a menudo percibe que las relaciones laborales entre docentes se dan de manera colaborativa, que un 28,3% siempre lo percibe y un 21,9% algunas veces, lo que indica que profesores y profesoras en su mayoría tiene un grado de satisfacción de acuerdo al indicador.

Tabla N° 21: Satisfacción Laboral respecto al quehacer en aula

Satis24					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	5	2,1	2,1	2,1
	1,00	10	4,2	4,2	6,3
	2,00	51	21,5	21,5	27,8
	3,00	91	38,4	38,4	66,2
	4,00	80	33,8	33,8	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla muestran que un 38,4% de los participantes indica que bastante a menudo le resulta muy agradable dar clases en su Establecimiento, el 33,8% revela que siempre y un 21,5% algunas veces, lo que indica que la mayoría de los profesores y profesoras manifiesta un grado positivo de satisfacción a la hora de trabajar en sus establecimientos.

Tabla N° 22: Satisfacción laboral docente en su Unidad Educativa

Satis25					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	5	2,1	2,1	2,1
	1,00	18	7,6	7,6	9,7
	2,00	73	30,8	30,8	40,5
	3,00	84	35,4	35,4	75,9
	4,00	57	24,1	24,1	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados indican que un 35,4% de los participantes señalan que bastante a menudo perciben un ambiente de satisfacción de parte de los docentes, un 30.8% percibe a veces y un 24,1% siempre. Dados los resultados se puede decir que la mayoría de los profesores y profesores perciben la satisfacción laboral de sus colegas dentro de sus establecimientos.

Tabla N° 23: Satisfacción por el Trabajo

Satis27					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	3	1,3	1,3	1,7
	2,00	32	13,5	13,5	15,2
	3,00	77	32,5	32,5	47,7
	4,00	124	52,3	52,3	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Los resultados muestran que un 52,3% de los encuestados indican que siempre sienten satisfacción por el trabajo, independiente de las carencias materiales del establecimiento, un 32,5% percibe bastante a menudo y un 13,5% algunas veces. Por tanto, la mayoría de los profesores y profesoras sienten satisfacción por el trabajo que realizan

Tabla N° 24: Satisfacción Laboral personal en su Establecimiento

Satis28					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	7	3,0	3,0	3,0
	2,00	26	11,0	11,0	13,9
	3,00	86	36,3	36,3	50,2
	4,00	118	49,8	49,8	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Un 49,8% de los encuestados señalan que siempre disfrutan del trabajo realizado en la Unidad Educativa en la que se desempeñan, un 36,3% bastante a menudo y un 11% algunas veces, lo que indica que la mayoría de los profesores y profesoras se sienten satisfecho en su establecimiento.

Tabla N° 25: Satisfacción Laboral cotidiana.

Satis29					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,7	1,7	1,7
	1,00	10	4,2	4,2	5,9
	2,00	29	12,2	12,2	18,1
	3,00	90	38,0	38,0	56,1
	4,00	104	43,9	43,9	100,0
	Total	237	100,0	100,0	

Un 43,9% de los participantes indican que siempre se complacen en realizar su quehacer profesional a diario, en el establecimiento donde se desempeñan, un 38,0% bastante a menudo y un 12,2% algunas veces, lo indica que profesores y profesoras en su mayoría se sienten complacidos de volver al trabajo todos los días.

Cuadro N° 3, Resumen de correlaciones entre variables (elaboración propia)

		Correlaciones					
		Cooperación del Equipo de Liderazgo	Apoyo del Director	Apoyo del Equipo de Gestión	Participación en proceso de toma de decisiones	Satisfacción Laboral Docente	Trayectoria Laboral
Cooperación del Equipo de Liderazgo	Correlación de Pearson	1	,662**	,545**	,597**	,386**	,060
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,357
	N	237	237	237	237	237	237
Apoyo del Director	Correlación de Pearson	,662**	1	,620**	,625**	,370**	,058
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,375
	N	237	237	237	237	237	237
Apoyo del Equipo de Gestión	Correlación de Pearson	,545**	,620**	1	,582**	,467**	,093
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,153
	N	237	237	237	237	237	237
Participación en proceso de toma de decisiones	Correlación de Pearson	,597**	,625**	,582**	1	,490**	,136*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,037
	N	237	237	237	237	237	237
Satisfacción Laboral Docente	Correlación de Pearson	,386**	,370**	,467**	,490**	1	,137*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,035
	N	237	237	237	237	237	237
Trayectoria Laboral	Correlación de Pearson	,060	,058	,093	,136*	,137*	1
	Sig. (bilateral)	,357	,375	,153	,037	,035	
	N	237	237	237	237	237	237
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).							
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).							

4.5 Análisis de correlaciones.

Tabla N° 27: Correlación entre Cooperación del Equipo de Liderazgo y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Cooperación del Equipo de Liderazgo	Correlación de Pearson	1	,662**	,545**	,597**	,386**	,060
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,357
	N	237	237	237	237	237	237

La asociación entre Cooperación del equipo de liderazgo y PAdir ($r: 0,66$); PCEL y PApEg ($r: 0,54$), PCEL y PPartDec ($r: 0,59$), se relaciona positiva y estadísticamente significativas en los tres casos ($p < 0,05$). En PCEL y Psatis ($r: 0,38$), evidencia una baja correlación, positiva y estadísticamente, en tanto PCEL y Tlab ($r: 0,06$) ($p < 0,05$) se correlacionan positivamente.

Tabla N° 27: Correlación entre Apoyo del Director y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Apoyo del Director	Correlación de Pearson	,662**	1	,620**	,625**	,370**	,058
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,375
	N	237	237	237	237	237	237

En la tabla se presenta el grado de asociación entre Apoyo del director y las escalas de Cooperación del equipo de liderazgo ($r: 0,66$), Apoyo del director y Apoyo del equipo de gestión ($r: 0,62$), Apoyo del director y Participación en el proceso de toma de decisiones ($r: 0,625$), en estos indicadores se presenta un grado de asociación positiva. En Apoyo de director y satisfacción laboral ($r: 0,370$),

se presenta una correlación baja; Apoyo del director y Trayectoria laboral ($r = 0,058$), se evidencia una baja correlación, positiva y estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Tabla N° 28: Correlación entre Apoyo del Equipo de Gestión y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Apoyo del Equipo de Gestión	Correlación de Pearson	,545**	,620**	1	,582**	,467**	,093
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,153
	N	237	237	237	237	237	237

En la tabla se presenta, el grado de asociación entre Apoyo del Equipo de gestión y las escalas Cooperación del Equipo de Liderazgo ($r: 0,54$), Apoyo del equipo de gestión y Apoyo del Director ($r: 0,62$), PApEg y PPartDec ($r: 0,58$), PApEg y PSatis ($r: 0,46$) presentan una baja correlación, positiva y estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Se observa que las variables PApEg y TLab presentan una correlación baja y positiva ($r: 0,093$), que resulta estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Tabla N° 29: Correlación entre Participación en proceso de toma de decisiones y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Participación en proceso de toma de decisiones	Correlación de Pearson	,597**	,625**	,582**	1	,490**	,136*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,037
	N	237	237	237	237	237	237

La tabla presenta un grado de asociación entre Participación en proceso de toma de decisiones y PCEL (r: 0,59), PPartDec y PAdir (r: 0,625) PPartDec y PApEg (r: 0,58) , se presenta ($p < 0,005$) correlación positiva y estadísticamente significativa. En PCEL y PSatis (r: 0,49), existe relación positiva moderada estadísticamente significativa y en PCEL y Tlab (r:0,13), mostrando una correlación baja y en dirección positiva.

Tabla N° 30: Correlación entre Satisfacción Laboral Docente y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Satisfacción Laboral Docente	Correlación de Pearson	,386**	,370**	,467**	,490**	1	,137*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,035
	N	237	237	237	237	237	237

A partir de los resultados, se establece un grado de asociación positiva y moderada, estadísticamente significativa entre las variables:

Satisfacción Laboral (SL) y la escala Cooperación del equipo de liderazgo (r: 0,38), la correlación es baja; con Apoyo del director (r: 0,46), correlación media; con Apoyo del equipo de gestión (r: 0,46), correlación media; con Participación en el proceso de toma de decisiones (r: 0,49), correlación media, en estas correlaciones se presentan un grado de asociación moderado, positivo y estadísticamente significativo ($p < 0,05$).

Tabla N° 31: Correlaciones entre Trayectoria Laboral y variables

		PCEL	PAdir	PApEg	PPartDec	PSatis	TLab
Trayectoria Laboral	Correlación de Pearson	,060	,058	,093	,136*	,137*	1
	Sig. (bilateral)	,357	,375	,153	,037	,035	
	N	237	237	237	237	237	237

A partir de los resultados entre la correlación entre Trayectoria Laboral de los profesores y profesoras y PCEL (r: 0,06), se presenta una correlación baja; en TLab y PAdir (r: 0,58), se presenta correlación media, moderada; TLab y PApEg (r: 0,093), TLab y PPartDec (r. 0,13 y TLab y PSatis (r:0,13), se presenta una asociación baja, positiva y estadísticamente positiva ($p < 0,05$).

4.6 Análisis de Regresión

Tabla N° 32: Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación tip.	N
P Satis	0,7032	0,2967	237
LD	0,6661	0,33948	237

Los resultados indican que los estadísticos descriptivos corresponden a la media de la variable dependiente Satisfacción laboral $M=0,7013$ y la variable Liderazgo distribuido $M=0,6661$.

Tabla N°33: Correlaciones

		PSatis	LD
Correlación de Pearson	P Satis	1,000	0,510
	LD	0,510	1,000
Sig. (unilateral)	P Satis		0,000
	LD	0,000	
N	P Satis	237	237
	LD	237	237

Los resultados indican que la correlación de Pearson corresponde a 0,510, indica una correlación media moderada.

Tabla N° 34: Variables introducidas /eliminadas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	LD ^a		Introducir

- i) Todas las variables ingresadas
- ii) Variable independiente LD^a, variable dependiente PSatis

Tabla N° 35: Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R Cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	0,510 ^a	0,260	0,257	0,24486

a) Variables predictoras: (Constante), LD

b) Variable dependiente: PSatis

En el análisis de regresión lineal se pudo constatar que en el modelo 1 con LD, Vi como constante, y SL como Vd., $R=0,510^2$ $R^2=0,260$ equivalente al 25% de coeficiente determinante.

Tabla N° 36: ANOVA

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	5,396	1	5,396	82,418	0,000 ^a
Residual	15,385	235	0,065		
Total	20,780	236			

ANOVA, arroja un $F=82,580$ de incidencia de LD sobre la satisfacción laboral indicando que se acepta la hipótesis, además, que las variables están correlacionadas.

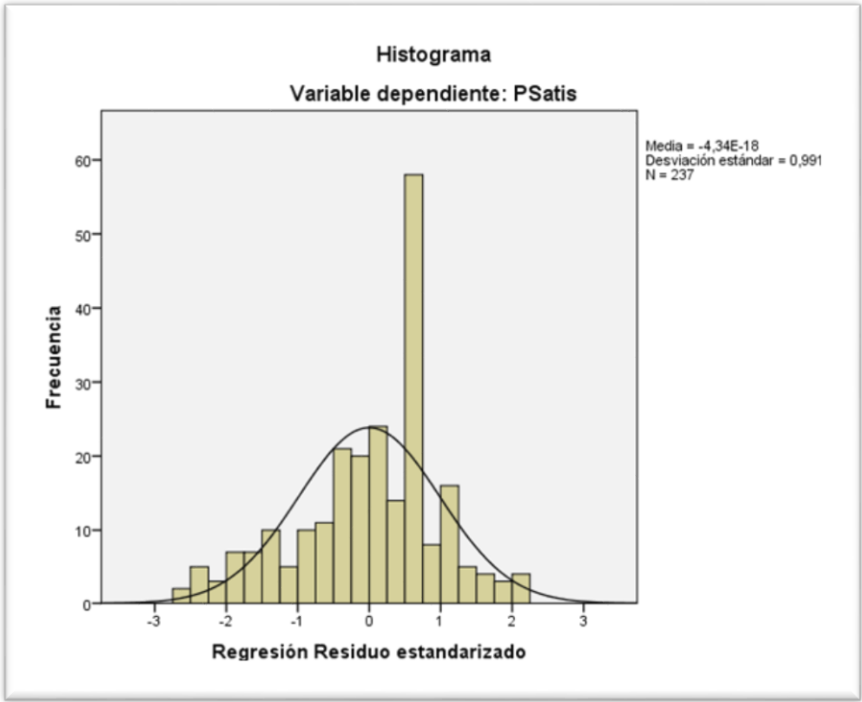
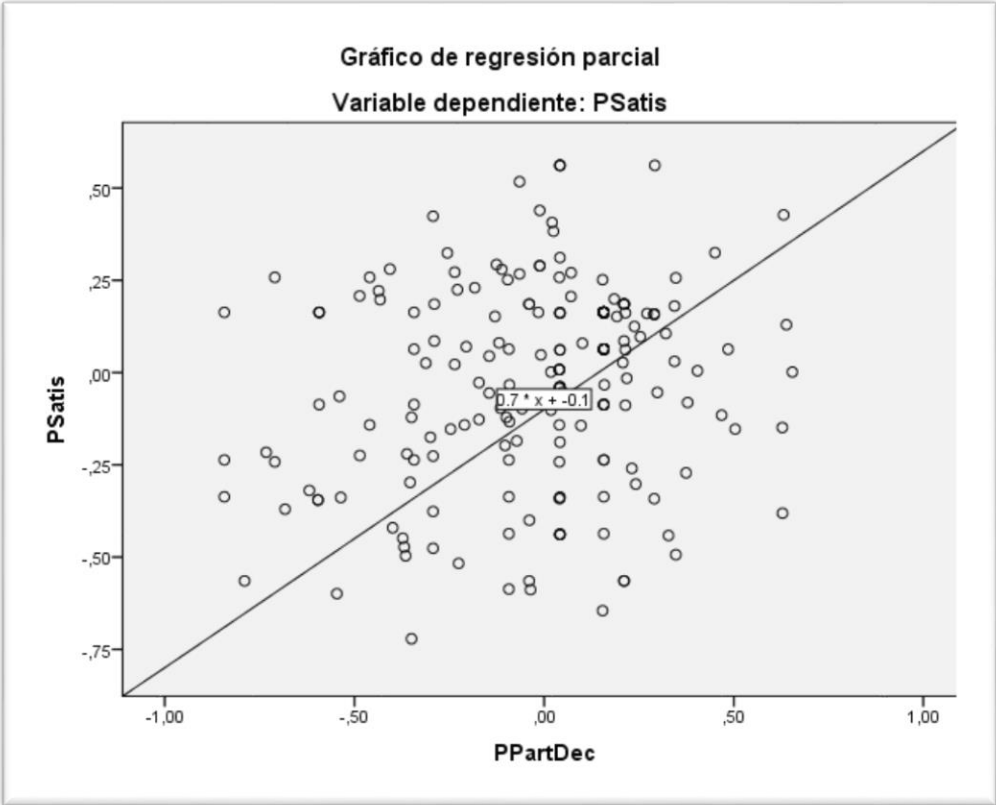
Tabla N°:37 Coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandaizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	,406	,037		11,086	,000
LD	,445	,049	,510	9,078	,000

i) Variable dependiente: PSatis

En los coeficientes indica que en el modelo 1(constante) $B=0,406$ y en LD $B=0,445$, con $\text{Sig.},000 < 0,05$ correspondiente a la H_1 indicando que hay incidencia del Liderazgo distribuido sobre la satisfacción laboral docente.

La ecuación $\text{SAT}=0,406+0,445 (\text{LD})$, indica que por cada alfa de incremento de una unidad de LD se incrementa una unidad de SL.



Capítulo V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

A partir de los resultados encontrados, es posible tener un acercamiento más profundo sobre las prácticas de liderazgo que los Directores realizan en sus centros educativos. Al analizar los datos, se puede describir la forma que adquiere la relación entre el director y los docentes; en el apoyo profesional que se brinda a los docentes; en la participación de los docentes en la toma de decisiones; en la cooperación del equipo de liderazgo, y en la incidencia que se provoca en la satisfacción laboral, que de acuerdo a Weinert (1985:297-8) mencionado por Caballero (2002), serían los aspectos psicológicos relacionados con los afectos y las reacciones cognitivas que se despiertan en el seno de los niveles de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, así de importante a la hora de mirar dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, al medir el nivel de las variables de liderazgo distribuido y satisfacción laboral docente, permitió tener valores concretos, que permitieron correlacionar la incidencia del LD sobre la SL, para analizar la efectividad de un liderazgo que permite a partir sus acciones elevar la satisfacción y al mismo tiempo afectar de manera positiva en el rendimiento laboral de los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes, confirmando de esta manera las aportaciones de Leithwood y Mascal(2008) en mención de López (2014).

5.1 Principales hallazgos.

En general, más del 50% de los directores de los establecimientos de la comuna de Renca están recién comenzando sus periodos de gestión debido a que son nuevos y porque son parte de las escuelas por concurso de ADP²⁸ realizado durante el periodo 2017, las relaciones se están construyendo, y la percepción de los profesores y profesoras se muestra más bien recatadas, debido a un grado de desconfianza y de poca relación directa con sus equipos directivos.

Las diferencias en los resultados de las escuelas, se dan por la relación posible entre satisfacción laboral y el clima organizativo por una parte y, la posible relación entre resultados académicos y satisfacción por el trabajo realizado, que de acuerdo a Weinert (1985), señala que estos aspectos como incidentes en las reacciones afectivas y cognitivas que emanan de la satisfacción laboral que en este caso es de los docentes.

Del mismo modo, el apoyo del director y del equipo de gestión se muestra positivo y moderado. Sin embargo, existe un bajo nivel de satisfacción en los profesores que tienen más antigüedad en la comuna, el nivel en este rango baja considerablemente, y se asocia a la poca valoración de la experiencia y los saberes de los profesores y profesoras. En este sentido, se evidencia el nivel más bajo en el establecimiento que tiene la mayor parte de docentes con más años de servicio, provocándose una contradicción con los lineamientos del MINEDUC, que busca reconocer y valorar la carrera docente de aquellos que han dedicado casi toda su vida a la docencia.

En relación a la satisfacción laboral en las escuelas, queda de manifiesto que, habiendo un liderazgo, que no se asocie a la persona, de manera de acrecentar el espacio de influencias, distribuyendo así el liderazgo, no permitirá como propone Yukl (1998), realizar estrategias

²⁸ Alta Dirección Pública.

colectivas con un fin en común, idea similar a la focalización de las propuestas de Leithwood, Mascall y Strauss (2009) en mención de López (2014), donde las prácticas de liderazgo distribuido al interior de las comunidades educativas, definen los caminos hacia donde se dirigirán los esfuerzos de la organización. Por lo tanto, si lo asociamos a la investigación en Renca, se da que, por cada unidad de LD, aumenta la SL en lo mismo, lo que podría como consecuencia, aumentar el rendimiento académico de los estudiantes a mediano plazo.

Esto, es concordante cuando se observa que, al medir los parámetros del liderazgo distribuido y los niveles de satisfacción, la percepción de los profesores y profesoras indican niveles promedios positivos moderados, se valoran las prácticas, sin embargo no se evidencia consistencia, debido a que en la comuna, la cultura de distribución de tareas se está instaurando en un proceso de transición de una administración autoritaria de 16 años a una administración de poco más de un año con ideas más inclusivas y democráticas, aún se evidencian en uso prácticas que se alejan de acciones distribuidas y de apoyo a los profesores en algunas de las escuelas municipales de la comuna.

Lo anterior, representa una condición que requiere que el liderazgo se pueda distribuir eficazmente en una institución así como en Organismos como la OCDE señalan y el MBD del MINEDUC también lo proponen, considerando que estas prácticas funcionan con más eficacia en un ambiente de confianza y apoyo mutuo (OCDE, 2009). Ancona *et al.* (2007) resalta a su vez la capacidad que debe tener el líder para establecer relaciones cercanas y de confianza con el resto de los docentes y de esta forma brindar las condiciones necesarias para la realización de acciones y prácticas distribuidas en la institución (Ancona *et al.*, 2007, citado en Maureira *et al.*, 2014).

Para Spillane, el líder debe tener la capacidad de influir en la motivación, conocimientos, afectos y prácticas de otros (Spillane, 2005). De la misma manera, Elmore nos señala, que la función de

los líderes directivos “consiste principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización” (Elmore, 2010, p.116). Por lo tanto, si se consideran estas aportaciones y se llevan a la práctica, se podría lograr el aumento de los niveles de satisfacción que se producen a la hora realizar las labores docentes en las instituciones, lo que conlleva un trabajo de mejor calidad y eficiencia personal y colectiva.

Por consiguiente, “si se pretende que los docentes lideren a otros, primero hay que generar una relación de confianza con ellos, y brindar las oportunidades para que estos desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo estos procesos. De esta forma, el director es el responsable de asegurar el apoyo y las condiciones para que los líderes informales puedan hacer los cambios e innovaciones que se requieren (Harris, 2008).

Así mismo, al medir los parámetros del liderazgo distribuido, la variable de participación en la toma de decisiones, es la que se percibe más baja por los docentes, lo que da cuenta de que expandir los espacios de participación para la toma de decisiones con los docentes, representa un desafío aún por desarrollar en los directores en estos establecimientos. Este hallazgo es concordante con lo encontrado por el Centro UC Políticas Públicas (2014), en mención de González Jonathan(2017), donde se evidenció que una de las prácticas menos logradas por los directores elegidos por ADP, es generar instancias de toma de decisiones donde se involucre la opinión de los profesores. Esto, daría cuenta de una debilidad por parte de los directivos en esta área, que aún se sigue manteniendo.

Lo anterior, es fundamental para que un liderazgo distribuido prospere, ya que al aumentar la participación en la toma de decisiones, aumenta el compromiso de los docentes hacia la organización (Leithwood *et al.*, 2008). A su vez, al haber mayor cantidad de personas participando,

se fomenta la interacción, conexión o relación entre diferentes áreas o niveles de la escuela (Harris & Spillane, 2008).

Por ende, si la escuela pretende trabajar hacia la mejora, es necesario abrir los espacios de participación a los docentes. De igual forma, Harris & Chapman señalan que el liderazgo distribuido “promueve un impacto positivo en la mejora de la escuela, esencialmente por la mayor participación de los docentes en la toma de decisiones” (Harris y Chapman citado en López & Gallegos, 2017, p.127). Así mismo, Bravo & Verdugo consideran que “un liderazgo que se relaciona con una mejor enseñanza involucra a los docentes en el proceso de toma de decisiones internas de la escuela” (Bravo & Verdugo, 2007, citado en Horn & Marfán, 2010). De manera similar, Hulpia *et al.* (2011), señalan que la cooperación y participación de los equipos de trabajo en los procesos de toma de decisiones son fundamentales para que exista un alto compromiso de los maestros y P. López & Gallegos (2017) dan cuenta que los factores como la cooperación de los equipos de liderazgo y participación en el proceso de toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales, son predictores explicativos de mayor significancia en los resultados obtenidos en las mediciones externas que se llevan a cabo en las unidades educativas (SIMCE, PISA, APTUS, entre otras).

Lo anterior, respalda las experiencias y confirma la importancia de un cambio de paradigma en muchos espacios educativos, se debe considerar que los profesores son actores protagonistas en las comunidades educativas, de ellos dependen resultados positivos y negativos, al mismo tiempo se confirma la importancia de la satisfacción laboral docente como actitud hacia el trabajo, que se modifica con los factores de liderazgo que se dan en las escuelas y que se pueden llevar a traspasar a la vida en general, como lo aporta Blum en esta definición.

Abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal” (Harris, 2004, p.13) se señala además, que el liderazgo distribuido equivale a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones de confianza entre los miembros, en torno a construir una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004).

Por otro lado, Spillane *et al.* (2001) aportan que el liderazgo distribuido es más que la distribución de funciones; se refiere a un proceso de pensar y actuar frente a una determinada situación, empleando las habilidades y conocimientos de los sujetos idóneos para resolver los problemas de un suceso concreto y específico, con el objetivo de facilitar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Por ende, los directivos debiesen focalizarse en detectar que sujetos tienen los conocimientos y capacidades para enfrentar las distintas tareas, y aprovechar ese potencial- tengan o no un cargo formal- para que estos actores lideren e influyan en el trabajo de otros docentes.

Ante lo expuesto, queda de manifiesto que, si se realiza un liderazgo distribuido que abarque todos los estamentos, y que considere las cualidades y características de los profesores, aumentaría considerablemente los niveles de satisfacción laboral docente, y a partir de esta variable psicológica, con un nivel elevado, los logros en educación se visualizan de manera exitosa. El efecto, que producen la satisfacción o la insatisfacción laboral en el ámbito educativo escolar puede marcar los procesos de profesores y de estudiantes, el trabajo docente está enfocado en mediar procesos de vida, por ende, los resultados de las investigaciones confirman en muchos casos la influencia del liderazgo en las personas, como lo mencionan en sus estudios Raundenbush y Willms (1995) en donde confirman, que los porcentajes de variación de rendimiento de los

alumnos debido a las características procesuales se elevan alrededor de un 25% , cuando la gestión directiva se orienta a mantener bajo control a los factores internos de la organización (clima y convivencia, evaluación, prácticas pedagógicas, etc.). En este contexto, como lo describen López y gallegos (2014), surge la importancia de destacar el valor que tienen las prácticas de liderazgo que se desarrollan al interior de las escuelas, y no concentrar el liderazgo solo a nivel de los altos directivos.

Por último, construir una cultura con un liderazgo distribuido, representa una gran tarea para las escuelas, instalar esta nueva cultura, llevaría a que los docentes y quienes trabajen en el establecimiento aumenten su satisfacción laboral, lo que indica la importancia de ocuparse de los aspectos psicológicos de los docentes, no se debiera olvidar , porque al mismo tiempo, se trabaja con las emociones de los estudiantes, de este modo se reforzaría además, los principios democráticos de la organización y toma de decisión sobre asuntos escolares (Fusarrelli *et al*, 2001), permitiendo además construir capacidad de liderazgo entre los líderes potenciales, fortaleciendo la planificación de la sucesión.

CONCLUSIONES

Ante la inquietud de recoger información sobre la Incidencia del liderazgo educativo sobre la satisfacción laboral docente en las escuelas municipales de la comuna de Renca, nos encontramos con una amplia gama de información y prácticas que aluden al Liderazgo escolar y la satisfacción laboral en el trabajo, como variables que se asocian y que se pueden medir en niveles, que se pueden complementar y además, que la incidencia provoca resultados laborales e indirectamente afecta sobre los resultados académicos de los estudiantes .

Se puede concluir que, a partir de la revisión bibliográfica, existe preocupación a nivel mundial sobre el tema y no ajena a esta, en América Latina, se manifiesta diferentes inquietudes basadas en la eficacia del liderazgo escolar, en las estrategias y en las actitudes que afectan de manera decisiva en la mejora de los resultados escolares. Se reconoce, que estas aristas, tienen la capacidad de influir en las motivaciones y en las capacidades de los profesores y profesoras. Desde esta perspectiva, se ha considerado las afirmaciones de diversos autores, que en sus investigaciones reafirman que los profesores valoran y se encuentran satisfechos con lo que es propio de la enseñanza y de la educación, y que esta satisfacción varía según su experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran (Ball & Goodson, 1989; Avalos, Carlson et al., 2005; Day, Stobart et al., 2006; McKenzie, Kos et al., 2008; Liu & Ramsey, 2008; López de Maturana, 2007). Por tanto, el profesor se siente satisfecho cuando es considerado en los siguientes aspectos; la política de la organización, la dirección, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo, el salario y la trayectoria.

De esta manera, se puede confirmar que, a partir del Liderazgo distribuido, se puede lograr mejoras o cambios en educación, siempre y cuando las prácticas de liderazgo, sean distribuidas al interior

de las comunidades educativas, dando la posibilidad a los docentes de desarrollar competencias específicas que le permitan realizar con propiedad funciones particulares en sus trabajos según Elmore (2000). De este modo, la consideración que debieran tener los equipos directivos hacia el cuerpo docente, se debe orientar a el involucramiento y posicionamiento de ellos.

Dado lo anterior, es que se puede confirmar a partir de las aportaciones de Leithwood (2009) y Elmore(2008), en mención de López(2014), que las práctica que se caracterizan por validar a los integrantes de las comunidades educativas, desde la distribución de responsabilidades, de separar al líder del director y de permitir un hacer democrático, llevan consigo la influencia que permite que cada profesor y profesora se empodere y desarrolle su trabajo con un nivel de satisfacción y bienestar psicológico, que incide en los logros profesionales y como resultado, en los aprendizajes significativos en los estudiantes.

El estudio, se enfocó en medir los niveles de liderazgo distribuido, los niveles de satisfacción laboral docente, y la incidencia que el primero tiene por sobre el último, de este modo se pudo evidenciar las prácticas de Liderazgo en las 14 escuelas de la comuna de Renca y cómo las acciones y actitudes de liderazgo pueden incidir en los niveles de la satisfacción laboral docente. Así mismo, se confirma que la incidencia del liderazgo distribuido sobre la satisfacción de los profesores por su trabajo, puede afectar los niveles de satisfacción provocando insatisfacción laboral e influir en los resultados laborales y académicos de los estudiantes.

Para la recogida de datos se tomaron variables personales de los docentes, que los clasificaron por niveles de educación donde imparten sus prácticas, tipo de educación, rango etario y trayectoria.

A partir de esta información, nos encontramos que un gran porcentaje de los profesores que participaron en la investigación se desempeña en niveles de educación general básica, que la

educación que se imparte en su mayoría es científica humanista, que el rango etario se concentra en profesores que tienen entre 31 y 40 años de edad, que los profesores son en su gran mayoría mujeres y por último la trayectoria que más se presenta es entre 6 y 10 bienios.

Se pudo evidenciar que la razón en relación al sexo del participante es 73:27 % de mujeres a hombres, lo que indica que la labor docente en la comuna se encuentra bajo la responsabilidad mayoritariamente de mujeres.

Luego, se encontró entre los reactivos de LD, que los profesores perciben un efecto directo entre la distribución del liderazgo de moderado a positivo, en los profesores que se encuentran en el rango etario mayoritario entre 31 y 40 años de edad. Sin embargo, se puede evidenciar un nivel disminuido en la percepción de los profesores que se encuentran en los rangos de 40 años y más, lo que podría indicar que los profesores con más trayectoria no se sienten considerados significativamente por el equipo directivo de sus escuelas.

En relación a la satisfacción laboral docente y la correlación con la toma de decisiones, esta se ve afectada directamente al igual que en el indicador anterior en el grupo con más trayectoria en la comuna, demostrando un nivel descendido de satisfacción en los profesores que sienten no ser tomados en cuenta en la toma de decisiones y en la participación activa en las proyecciones y planificaciones de las unidades educativas. Lo que se contradice, con lo que el MINEDUC propone a la hora de valorar los conocimientos y trayectoria de los docentes a partir de la nueva carrera docente.

En relación a la cooperación, apoyo del director, apoyo del equipo de gestión, el porcentaje de satisfacción bordea al 50% de nivel de satisfacción. Sin embargo, este es moderado dada la importancia de este indicador, de esta manera se evidencia que el apoyo no es consistente y que el

nivel no provoca una incidencia que pudiera proyectarse en el producto del trabajo docente (rendimiento académico de los estudiantes). De este modo se podría interpretar que la percepción de apoyo se ve disminuido en las dificultades o necesidades, dejando de manifiesto que los profesores en muchas oportunidades se sienten solos ante situaciones problemas que requieren de orientación, contención o acompañamiento.

En relación a las condiciones laborales y la seguridad, los resultados se muestran insuficientes considerando que los niveles de satisfacción no superan el 30%, lo que indica que los profesores sienten que la infraestructura, el acompañamiento ante situaciones de peligro y la consideración de tener en óptimas condiciones los espacios del personal, no satisfacen las necesidades en forma eficiente de profesores y profesoras.

En relación al agrado en el quehacer docente, la percepción de un ambiente de satisfacción en las relaciones laborales, manifiestan que los niveles oscilan entre 35% y 52%, lo que indican valores variados. Sin embargo, pese a que el resultado promedio a positivo, no necesariamente es un logro significativo, develando un indicador moderado, que se debe revisar, para identificar los elementos que afectan esta relación y que disminuye la satisfacción laboral.

En relación al agrado en su establecimiento, los resultados muestran que un porcentaje moderado significativo se siente satisfecho de trabajar en su Unidad Educativa. Lo que indica que los profesores se sienten satisfechos en las escuelas en que trabajan, sin embargo, eso no podría indicar que los productos de sus trabajos sean satisfactorios.

Se concluye que desde los resultados obtenidos, se establece un grado de asociación positiva y moderada, estadísticamente significativa entre las variables Satisfacción Laboral (SL) y la escala Participación en el proceso de toma de decisiones , de esta manera se puede confirmar que a partir

de prácticas y acciones de liderazgo distribuido, la incidencia sobre la satisfacción laboral de los docentes en las escuelas podría mejorar considerando que estas tienen un significado en el quehacer docente de los profesores, siempre y cuando sientan que son parte activa de los procesos.

A su vez, se identifica que entre SL y la escala de Apoyo del equipo de gestión se presenta un grado de asociación moderado, positivo y estadísticamente significativo comprobando de esta manera que, en las escuelas municipales de Renca, se practica el liderazgo distribuido. Sin embargo, el grado o nivel de satisfacción no se refleja en los resultados de los estudiantes, que de acuerdo a las estadísticas del SIMCE 2017²⁹, indica que las escuelas de la comuna están en los promedios que caracterizan a los sectores vulnerables (220-245 puntos), el promedio de los establecimientos estaría en la media nacional en el nivel socio económico bajo, lo que podría elevarse si la satisfacción laboral de un profesor fuese positiva, sintiéndose apoyado y considerado por su equipo directivo, y además, que este podría a través de las prácticas distribuidas aumentar considerablemente los resultados laborales.

Por otra parte, el grado de asociación entre SL y las escalas Cooperación del Equipo de Liderazgo y Apoyo del Director representan una baja correlación, positiva y estadísticamente significativa. Lo que indica que el profesor siente de manera débil el apoyo de equipo de liderazgo, provocando de igual manera un resentimiento laboral en este sentido.

Se observa que las variables Trayectoria Laboral Docente (TLD) y Satisfacción laboral, presentan una correlación baja y positiva en los grupos jóvenes y los grupos de mayor edad esta es muy baja, dando como resultado un porcentaje significativo de profesores que realizan su trabajo en aula con niveles de satisfacción disminuidos.

²⁹ Agencia de calidad de educación

En relación a la regresión de los datos estos arrojaron que, por cada unidad de incremento de Liderazgo distribuido, la satisfacción laboral aumenta en un $\alpha = 0,445$ punto, confirmando la tesis de investigación.

Se puede concluir, que el estudio arroja resultados moderados, sin embargo, a partir de la temática del liderazgo pedagógico y la importancia que tiene en el desarrollo y éxito de las comunidades educativas, nos encontramos con prácticas y efectos que permiten la autonomía, descentralización que pueden llevar en consecuencia a la eficacia colectiva, por medio de la participación activa en los procesos de las comunidades educativas.

Otra conclusión es, que en la medida en que los directores y equipos directivos, den espacios para validar a los docentes, mediante la generación de buenas prácticas y estrategias de liderazgo en toda la comunidad educativa como lo sugieren Elmore (2008), Leithwood (2008) y Spillane (2006) en mención de López y Gallegos (2014), para conseguir a partir de la participación activa un nivel de satisfacción docente, este podría influir indirectamente en los resultados académicos positivos de los estudiantes. Confirmando de esta manera lo que proponen Bidwell y Kasarda (1980) en mención de López y Gallegos (2014), en que los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es atribuible a las características organizacionales, donde las prácticas de liderazgo que se desarrollan en las escuelas logran un impacto en el desempeño de docentes y por consiguiente en los estudiantes.

Respecto de las limitaciones del estudio, se puede mencionar que la muestra alcanzó un porcentaje del 48,6% de la cantidad total de profesores que se desempeñan en la comuna de Renca, se alude el porcentaje a la evaluación de tipo voluntaria, inédita y en un contexto de nuevas administraciones que no alcanzan a estar un año.

Finalmente, el estudio podría transformarse en un paso para lograr cambios positivos en educación en la comuna de Renca, logrando de esta manera provocar movilidad social a través de la educación escolar que está presente en estas comunidades.

Sugerencias.

A partir de este estudio, es posible abrir el conocimiento en el campo del Liderazgo distribuido, así como brindar información para la toma de decisiones a nivel de centro educativo, para la reflexión y elaboración de acciones que puedan ser incorporadas en sus planes de mejora educativa (PME). DeFlaminis (2012), señala que existen tres elementos que permiten operacionalizar el liderazgo distribuido:

1. Diseñar estrategias que consideren a profesores y otros miembros de la escuela, en que la participación sea activa y democrática.
2. Permitir que Los docentes, se empoderen en su rol de líder escolar, en sus prácticas y acciones.
3. El proceso debe estar enfocado en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, través de mejorar la satisfacción laboral de los docentes.

Por otro lado, se sugiere algunas recomendaciones para que los equipos directivos, lideren a sus líderes docentes, mediante la consideración, otorgamiento de oportunidades y la valoración de los aportes de acuerdo al contexto y con un seguimiento que no desvirtúe la finalidad de las proyecciones.

Se sugiere;

- Utilizar los espacios de reflexión para que los docentes se reúnan periódicamente para hacer un trabajo colaborativo, crítico y reflexivo, que permita crear estrategias propias para cada una de las necesidades de la comunidad educativa.
- Incorporar a los docentes en las decisiones que se toman y que tienen un efecto directo en ellos.

- Gestionar los recursos necesarios para brindar capacitación o perfeccionamiento a los docentes relacionados con liderazgo escolar.
- Desarrollar y potenciar canales de comunicación efectivos entre directivos y docentes.
- Gestionar espacios para la comunicación entre directivos y docentes.

Por último, señalar, que un equipo de gestión que lidere a sus profesores desde una línea distribuida, podrá reafirmar los sentimientos de satisfacción que influyen en las labores docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Avalos, Beatrice, Cavada, Paula, Pardo, Marcela, & Sotomayor, Carmen. (2010). LA PROFESION DOCENTE: TEMAS Y DISCUSIONES EN LA LITERATURA INTERNACIONAL. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Anderson,S.(2010) . *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*.*Psicoperspectiva*, 9(2), 34-52. Recuperado 15 de abril de 2018 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Caballero, R. Katia (2002). *El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza*. Recuperado 15 de octubre de 2018 desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>

Cayulef Ojeda, Claudia del Pilar (2007), *EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO UNA APUESTA DE DIRECCIÓN ESCOLAR DE CALIDAD. REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2007, 5 (Diciembre-Sin mes) : [Fecha de consulta: 27 de diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025021>> ISSN

Cea D’Ancona,M.Ángeles (1999) *METODOLOGÍA CUANTITATIVA, Estrategia y técnicas de investigación social.*, P.102

Horn,A.,Marfan, J.(2010) . *RELACION ENTRE LIDERAZGO EDUCATIVO Y DESEMPEÑO ESCOLAR: REVISION DE LA INVESTIGACIÓN EN CHILE*. *Psicoperpectiva*, 9 (2), 82 -104. Recuperado el 22 de mayo de 2018 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Cole,M y Engerström,Y(2001) . *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. P.23 – 54. Recuperado 15 de julio de 2018. <http://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>

Gómez,M. & Rosales,E.(2013). *Análisis situacional de la Satisfacción laboral del personal en una institución de Educación Superior del Estado de México*. Recuperado 16 de julio de 2018 desde <http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/201.pdf>.

Guàrdia O.J,Sans-Martín,A,Triadó-Ivern,X (2016). *El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural*. Revista educación, N° 371 enero – marzo 2016.

Gronn,P.(2002).*Liderazgo distribuido*.P.656-696. Recuperado el 22 de mayo de 2018 desde

Gronn, peter(2002)*Unidad de análisis de liderazgo distribuido* . The leadership Quarterly,13,pp.423 – 451. Recuperado el 22 de mayo de 2018 desde <http://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>

Heck,A & Chapman,C(2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46(3):659 – 689. Doi:10.3102/0002831209340042 recuperado 15 de julio de 2018 desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2013000200003&script=sci_arttext

Leithwood,K & Jantzi,D.(1999)..*Los efectos relativos del liderazgo influye en los estudiantes y en la gestión de la administración de las escuelas*.P 679-706. Recuperado el 10 de julio de 2018 desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2013000200003&script=sci_arttext

López,P(2013). *Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido*.P.78-118.Revista de Epistemología de Ciencias Sociales.Recuperado 09 de abril de 2018. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2013000200003&script=sci_arttext

López, P. & Gallegos, V. (2014). *Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. Estud. pedagóg.* [online]. 2014, vol.40, n.1 [citado 2018-12-13], pp.163-178.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100010&script=sci_arttext

Maureira, O.(2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal.* REICE.Vol. 2.Núm.1, enero-junio, 2004, p.0. Recuperado el 22 de mayo de 2018 desde

<http://www.ice.deusto.es/rinace/riece/vol2nl/maureia.pdf>

Maureira, O, (2018). *Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores representativos.* Revista Educación, Vol. 42, Núm. 1, 2018, recuperado 16 de julio de 2018 desde

<http://www.realdyc.org/artículo.oa>

Spillane, J.P.&Healey,K(2010). *Conceptualización de liderazgo con perspectiva distribuida y gestión de las escuelas.*P.252-281.Recuperado el 10 de julio de 2018 desde <http://fundamentosepistemológicosdelliderazgodistribuido.cl>

UNESCO, *Factores asociados al aprendizajes en el SERCE* (2014). Recuperado 10 de junio de 2018 desde . <http://www.unesco.org>.

UNESCO, *EL liderazgo escolar en América latina y el Caribe, UN ESTADO DEL ARTE CON BASE EN OCHO SISTEMAS ESCOLARES DE LA REGIÓN,* <http://www.unesco.org>.

Weinstein, J. (2016) (ed); ...et al. / *LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA ESCUELA: NUEVE MIRADAS*. cedle.cl/wp-content/uploads/.../Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf

ANEXOS

Anexo 1: consentimiento informado para aplicación de entrevista. **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile

Departamento de Educación

Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Estimados Profesor(a)s

Usted ha sido invitado(a) a participar en el Proyecto de investigación *titulado Incidencia del Liderazgo Distribuido sobre la Satisfacción aboral de los docentes de la comuna de Renca*, cuya investigadora responsable es la Profesora Ingrid Celinda Díaz Riquelme, estudiante del Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, quien se encuentra en la etapa de Tesis y realizado su trabajo de campo. El estudio se está realizando con profesores que ejercen su labor en establecimientos municipales de la comuna de Renca.

El objetivo de este estudio *es Medir los niveles de Liderazgo distribuido, medir los niveles de satisfacción laboral docente y la incidencia del LD sobre la satisfacción laboral que perciben los docentes.*

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, resguardando el anonimato de los participantes. Todos los nuevos hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados a Usted en el año 2018. Además, se entregará al establecimiento educacional un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes.

De participar de todo el estudio los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar acciones concretas, reflexiones profesionales que permitan la toma de decisiones al interior de su establecimiento con miras a la mejora educativa.

Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora **Ingrid Celinda Díaz Riquelme**, Celular 9 93444742, Correo electrónico idiazriquelme@gmail.com. Lugar de trabajo Liceo Thomas Alva Edison de la comuna de renca.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Profesora INGRID CELINDA DIAZ RIQUELME

RUN.: 11.749.512-4

Anexo 2: Acta de consentimiento informado para aplicación de entrevista.
ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,....., Rut.....,

acepto participar voluntariamente y anónimamente en la investigación ***Incidencia del Liderazgo Distribuido sobre la Satisfacción aboral de los docentes de la comuna de Renca***, realizada por la Prof. Ingrid Celinda Díaz Riquelme, Investigador Responsable, estudiante del Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar de la encuesta sobre la Liderazgo y Satisfacción laboral docente a realizarse en mi comuna, en fecha a definir entre el investigador y la Directora de Educación de la Corporación de Educación de Renca, Sra. Daniela Eroles.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que esta será transcrita y analizada por el investigador en forma individual y que no se pondrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Profesora **Ingrid Celinda Díaz Riquelme**, Celular 9 93444742, Correo electrónico idadiazriquelme@gmail.com.

Nombre participante

Firma

Nombre de Investigador

Firma

Anexo 3: Cuestionario de liderazgo y satisfacción laboral docente

Anexo 5: Gráficos de regresiones

Gráfico P-P normal de regresión Residuo estandarizado

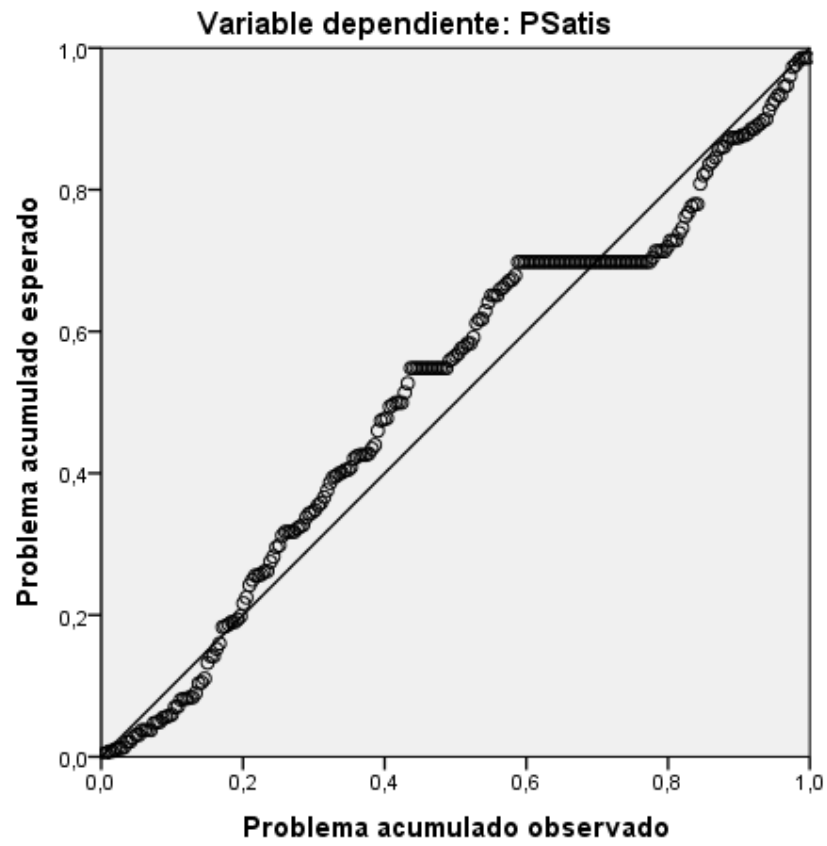


Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: PSatis

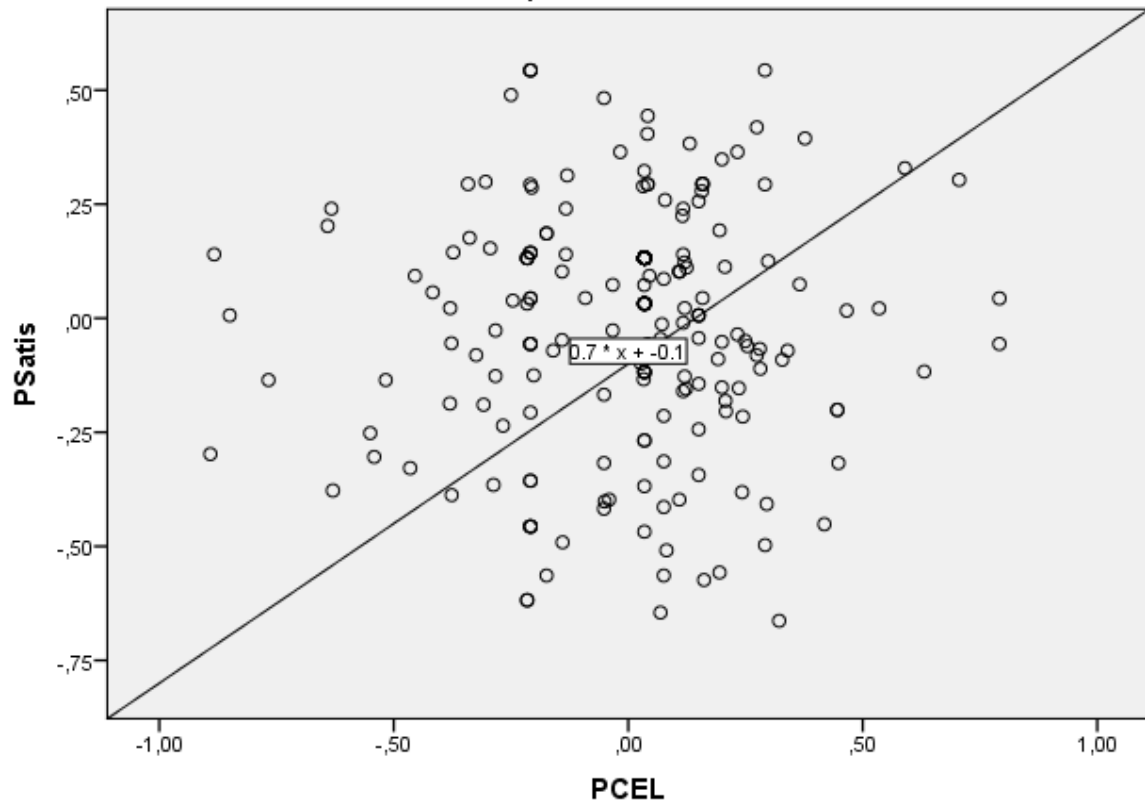


Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: PSatis

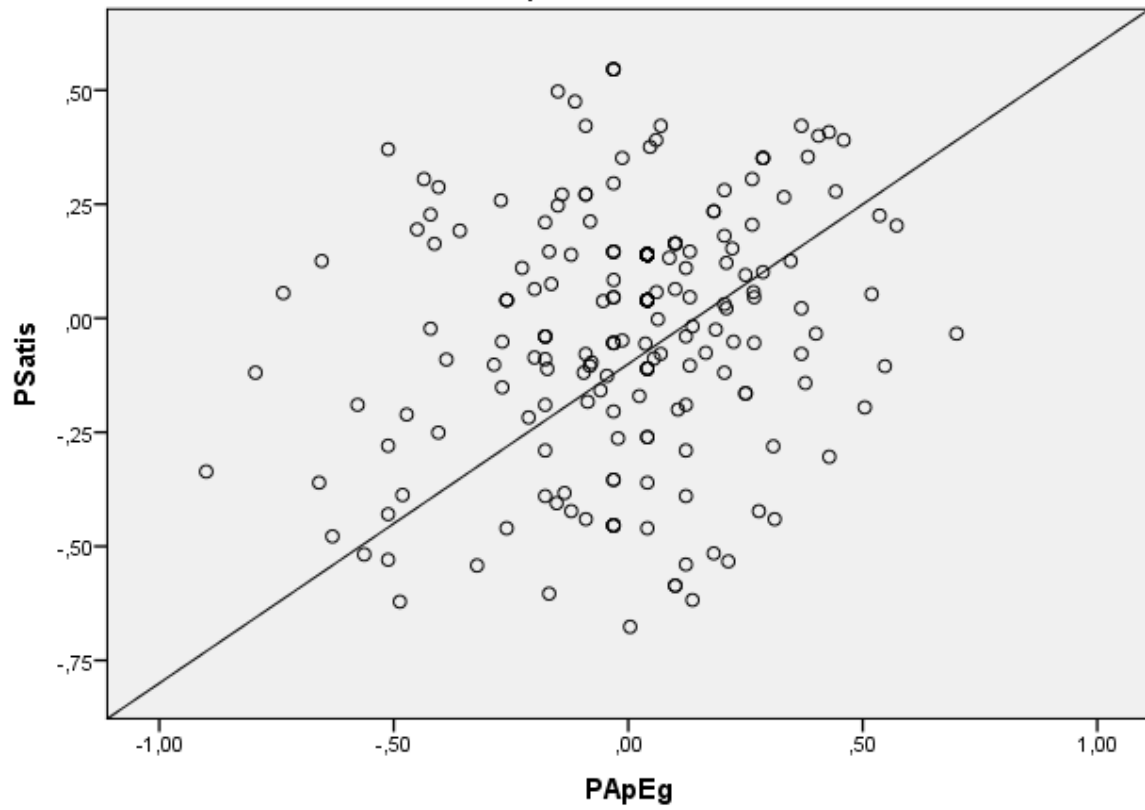


Gráfico de regresión parcial
Variable dependiente: PSatis

