



**Magíster Profesional En Educación  
Mención Gestión de Calidad**

**Trabajo de Grado II Tesina**

**Factores del Liderazgo Transformacional en la directora del Colegio de  
Adultos Nahuelquín de Talcahuano**

**Estudiante: Marta Morales Mejías  
Prof. Guía: Rocío Riffo San Martín**

**Enero, 2022**

<b>1. Índice de Contenidos.....</b>	
<b>..2</b>	
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3-4</b>
<b>3. MARCO JUSTIFICATIVO 1.2. OBJETOS DE ESTUDIO.....</b>	<b>5-9</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>5. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>48-53</b>
<b>6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>54-67</b>
<b>7. MARCO CONCLUSIVO Y SUGERENCIAS .....</b>	<b>68-69</b>
<b>8.</b>	
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	
<b>.....70-72</b>	
<b>ANEXOS .....</b>	<b>73-81</b>

## 2. Introducción

La presente investigación busca describir el nivel de predominio de los factores del tipo de Liderazgo Transformacional en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano. Para el logro del objetivo se utilizó la metodología positivista – cuantitativa con un diseño de campo no experimental. El tipo de estudio es descriptivo y el método de investigación es deductivo.

La población seleccionada para el presente estudio está compuesta por un directivo, docentes y asistentes de la educación. El instrumento utilizado fue la adaptación contextualizada del cuestionario de Liderazgo Transformacional del estudio de JL Bernal.

Los resultados del estudio indican que los factores del tipo de Liderazgo Transformacional se encuentran en un alto nivel de predominio, lo que muestra que la Directora responde a este estilo de liderazgo.

**Descriptor de Investigación:** Liderazgo transformacional y liderazgo directivo.

Es sabido que los directores o directoras de cada establecimiento educacional son los principales actores de los procesos de transformación o cambios que se producen en los colegios. Las investigaciones han permitido evidenciar que el comportamiento y la actitud que tiene la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son indicadores relevantes que definen el éxito de los procesos de cambio en la escuela. Entonces si se quiere cambiar la educación se requiere personas que ejerzan un liderazgo desde su interior, con iniciativa, impulso, gestión, coordinación, facilitando los procesos al interior de los centros.

El nuevo Marco de La Buena Dirección y Liderazgo Escolar 2015, elaborado por el Ministerio de Educación, es la herramienta que entrega las bases de lo que se espera que desarrollen los líderes de las unidades educativas, reconociendo en ellos un papel principal para llevar a cabo los procesos de cambio que la reforma educacional propone.

Otro antecedente que ha motivado este estudio se relaciona con los informes emitidos por la Agencia de la Calidad de la Educación que establece el vínculo y la importancia que tiene el Liderazgo Educativo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los antecedentes que entrega la investigación han permitido identificar el nivel de predominio de los factores del Liderazgo Transformacional, que será el tema de estudio de esta tesina.

**La presente investigación se estructura de la siguiente manera:**

El punto 1 corresponde al Índice.

El punto 2 corresponde a la Introducción del estudio

El punto 3 presenta el marco justificativo del problema de estudio, las interrogantes de la investigación, su fundamentación y justificación, las características del contexto donde se desarrolla el problema y la viabilidad del proyecto, además se presentan los propósitos y objetivos tanto general y específicos.

El punto 4 corresponde al Marco Teórico, presenta los antecedentes más importantes acerca del concepto de liderazgo en los que han sido contrastadas las diferentes teorías e investigaciones al respecto y las herramientas con las que cuentan actualmente los sistemas educativos en nuestro país para abordar estas temáticas.

El punto 5 presenta el Marco Metodológico, este apartado se refiere al paradigma y enfoque sobre los que se sustenta la investigación, el tipo de estudio y método de investigación utilizado, la población objetivo, estrategias de recopilación de la información, los indicadores según los factores que consideran los instrumentos de recopilación de información, estrategias de análisis de datos, plan de trabajo y marco contextual.

El punto 6 presenta el Análisis e Interpretación de los Resultados de la investigación.

El punto 7 presenta el Marco Conclusivo basado en los resultados y aportes de otras investigaciones, presenta además sugerencias y recomendaciones para mejorar el liderazgo.

En el apartado 8, se especifica la Bibliografía consultada.

El punto 9 presenta los Anexos aplicados.

### 3. Marco Justificativo.

A través de la historia de la humanidad, ha quedado de manifiesto la importancia y trascendencia que puede llegar a tener un líder. Desde principios del siglo XX, todos los escritos sobre liderazgo giraban en torno a la idea de la llamada “Teoría del Gran Hombre”, que se basaba en estudiar los grandes hombres que habían pasado a la historia, e identificar aquellas cualidades que les diferenciaban de la gente corriente. Los resultados fueron una larga lista de características, como energía, inteligencia, determinación, asertividad, etc. Autores como Hollander (1978), Bass (1992), Bernal Agudo (2001) entre otros, han buscado definir y clasificar el liderazgo de acuerdo a un grupo de características que determinarían sus estilos, y de acuerdo a esto podría verse reflejado en el logro de las metas.

El estudio del liderazgo ha sido de gran interés para los investigadores, aun cuando no antes de la década de los 70 comenzaron los estudios referidos al liderazgo educativo, para ello, se tomó en cuenta los conocimientos anteriores que se referían a identificar las características que debía poseer un gran líder, ya que partían de la base de que un líder no se hace, nace con características innatas, por lo tanto, los estudios se centraron en identificar esas características, pero las investigaciones, no permitieron evidenciar cuáles eran esas características y las conclusiones fueron que siempre el liderazgo exitoso estaba además ligado al contexto. (Watkins, 1989, Norhouse, 2004)

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación considera que dentro de los factores que intervienen en la calidad de la educación están el Clima de Convivencia Escolar, este nos dice que afecta el bienestar y desarrollo socio-afectivo de los estudiantes en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos actores de la comunidad educativa durante las actividades escolares y por otra parte el “Liderazgo Directivo” es clave para mejorar los resultados de aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio pretende identificar el nivel en que predominan los factores del Liderazgo Transformacional en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano.

A la luz de la realidad planteada, surgen las siguientes interrogantes, **¿Qué nivel de predominio tienen los factores del Liderazgo Transformacional al interior del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano?**

### **3.1. Objetivo General.**

- Determinar el nivel de predominio de los factores del Liderazgo Transformacional en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano.

### **3.2. Objetivo Específico.**

- Identificar el nivel en que predominan los factores del Liderazgo Transformacional en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano según la opinión de un directivo, docentes y asistentes de la educación.

### **3.3. Principales interrogantes de investigación.**

- ¿Qué nivel de predominio tienen los factores del Liderazgo Transformacional en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano?
- ¿Qué factores del Liderazgo Transformacional son los que más predominan en la Directora?
- ¿Qué factores del Liderazgo Transformacional son los que menos predominan en la Directora?

### **3.4. Justificación de la investigación.**

La gestión de un buen liderazgo es uno de los aspectos claves para la obtención de las metas pedagógicas y formativas de cualquier establecimiento educacional, por una parte, el año 2009 expertos de la UNESCO han aportado importantes análisis respecto al tema, y tal como se mencionó anteriormente, la Agencia de Calidad de la Educación ha reconocido públicamente que el liderazgo y la convivencia escolar son factores claves, para mejorar los resultados académicos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015)

Por lo anterior, y porque los estudios revisados respecto a este tema aportan importantes insumos para avanzar en esta investigación, se ha considerado de especial relevancia abordar una descripción del tipo de liderazgo, aceptando la premisa de los expertos que ello conllevará en forma implícita, la importancia de la mejora en el rendimiento escolar de los estudiantes.

También ha sido de interés realizar este estudio en el establecimiento debido al tipo de población que atiende, resulta atractivo conocer el liderazgo ejercido por la Directora del Colegio. Las investigaciones en establecimientos de Educación de Adultos en nuestro país hasta ahora no representan un número significativo, lo que convierte éste en un estudio que puede generar conocimiento para quienes trabajan en esta modalidad de enseñanza.

Se requiere definir un liderazgo capaz de mantener una orientación y un desempeño profesional, que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas de manera eficiente, efectiva y con calidad, que logre influir en la cultura del establecimiento, actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto Educativo Institucional, como con los principios éticos de la profesión docente. Además de ello, establecer las competencias profesionales y directivas que le permitan articular una Planificación Estratégica que se genere a partir del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa, generando metas y objetivos institucionales que, por una parte, fortalezcan el clima escolar y por otra, que eleven los estándares de logros de los estudiantes.

El Colegio de Adultos Nahuelquín lleva 11 años atendiendo alumnos en la comuna de Talcahuano. Es de dependencia particular subvencionada, esto significa que recibe financiamiento del Estado a través de la subvención escolar para la educación de adultos, la matrícula y asistencia de sus estudiantes son factores muy importantes para recibir dicho financiamiento. Actualmente atienden 270 estudiantes en jornada de mañana, tarde y vespertina. El promedio es de 32 alumnos por curso.

Fue reconocido oficialmente durante el año 2010, atiende jóvenes y adultos, con una modalidad de enseñanza de carácter regular, lo que significa que los alumnos asisten a clases de lunes a viernes de marzo a diciembre con un total de 36 semanas de clases. Los niveles de enseñanza que ofrece son 3° Nivel Básico de adultos, permitiendo a los estudiantes aprobar el 7° y 8° Básico, 1° Nivel Medio de Adultos, equivalente a 1° y 2° Medio y 2° Nivel Medio de Adultos, equivalente a 3° y 4° Medio.

Los alumnos pueden completar su enseñanza básica o media y continuar estudios superiores de nivel técnico o universitario según sean sus intereses.

Para el colegio la participación de los apoderados es importante aun cuando el 80% de sus estudiantes son mayores de edad, se considera relevante que tengan un tutor o referente para que brinde el apoyo en la casa en todo el proceso educativo. Por esta razón, se desarrollan jornadas de formación para padres, apoderados o tutores, según sea el caso, con el fin de entregarles herramientas para que apoyen a sus pupilos en casa.

Las estrategias de comunicación que utiliza el colegio son a través de su página web, redes sociales, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales según sea el caso, de este modo esperan mantener a los funcionarios, estudiantes y apoderados al tanto de los sucesos y acontecimientos relevantes de la institución.

Respecto del Área de Liderazgo, el colegio cuenta con una directora que asumió sus funciones en marzo de 2015, es profesora general básica y tiene una vasta experiencia en educación de adultos, posee el grado de magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, esto le permite contar con herramientas técnicas para implementar acciones en el área de liderazgo que contribuyan a la mejora educativa en la lógica de la mejora continua.

El colegio ofrece una oportunidad de desarrollo personal y académico ajustado a la normativa vigente y a las necesidades de los estudiantes, para ello cuenta con Directora, Jefa de UTP, Psicóloga que asume la función de Encargada de Convivencia Escolar, 13 Docentes de Enseñanza Media, 3 Docentes de Enseñanza Básica, 3 Educadoras Diferenciales, Administradora, 2 Secretarias, Jefa de Administración, 2 Asistentes Administrativos, 1 Asistente Social. Con ellos se desarrollan los procesos académicos y formativos.

Estas son las razones que otorgan la relevancia a este estudio, ya que permitirá conocer con datos concretos la realidad del establecimiento respecto de las dimensiones del liderazgo ejercido por la directora.

### **3.5. Propósito de la investigación.**

A través de este estudio, se describirá el nivel en que predominan los factores o dimensiones del Liderazgo Transformacional según el cuestionario de JL Bernal (2006). Esta información concreta servirá de base para organizar y planificar el colegio estratégicamente de tal manera que se generen acciones concretas que permitan hacer realidad el eslogan del colegio "*Reconstruyendo sueños*". De este modo, hacer un aporte para que se logre reconstruir los sueños de los estudiantes del Colegio de Adultos Nahuelquín.

Por lo anterior, tener una visión más precisa de la institución serán insumos para proyectar acciones, establecer planes de mejora y evaluar el impacto de las intervenciones realizadas en pro de los aprendizajes y la convivencia escolar.

A partir de los resultados que arroje esta investigación se podrían buscar estrategias para mejorar su gestión y/o potenciar la convivencia escolar, logrando un clima de trabajo que favorezca las relaciones humanas entre los docentes y administrativos, de tal modo que ésta trascienda a los estudiantes y a todos los miembros de la comunidad educativa.

### **3.6 Hipótesis de Investigación**

**H<sub>1</sub>:** La Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano responde bien a los factores de Liderazgo Transformacional.

**H<sub>0</sub>:** La directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano no responde a los factores del Liderazgo Transformacional.

## 4. Marco Teórico

### 4.1. Conceptualización de Liderazgo.

Según Chiaventato (1993) citado en Cuellar (2010) el liderazgo involucra el logro de objetivos o metas dado que nada ocurre en el vacío y la productividad de la relación líder y seguidores se dimensiona por la consecución de dichos logros y por ende en la satisfacción de sus necesidades.

En su conceptualización, el liderazgo se puede manifestar en dos puntos de vista: la dirección y la influencia. Stoner citado en Pacsi (2014), indica que el liderazgo se entiende como dirección. Este criterio se explica mediante cuatro aspectos: 1) la disposición de las personas como seguidores, 2) aceptación de la distribución desigual del poder, 3) el proceso de influencia en la conducta de las personas y 4) como una cuestión de valores transmitidos por el líder. El segundo aspecto que permite abordar la conceptualización de liderazgo, que según Chiavenato (2004), confirmado por Stoner y citado en Pacsi (2014), es la capacidad de influir en las personas. Sin embargo, Chiavenato agrega que esta influencia tiene como finalidad el logro de los objetivos en una organización.

Los temas relacionados con el Liderazgo han estado presentes a lo largo de toda la historia del ser humano. Desde las primeras civilizaciones comienzan a aparecer grandes líderes que han dejado huella por su forma de conducir a sus seguidores, de igual manera, grandes filósofos como Platón, Confucio y Aristóteles abordaron estos temas. Las primeras investigaciones sistemáticas publicadas al respecto datan de principios del siglo XX (Bass, 1992), a partir de entonces, éstas han debido ir adaptándose de acuerdo al paso del tiempo y del contexto.

Otra de las definiciones de liderazgo la encontramos en lo indicado por Sihuas, (2005) citado en Cuellar (2010, p.2) el término proviene de la palabra inglesa "leader", que quiere decir jefe, caudillo o cabecilla. Por lo tanto, para él, un líder es un integrante de un grupo y que por sus características personales como el carisma, en la actualidad se ha llegado a definir el liderazgo como: El arte de influir sobre las personas para lograr que trabajen entusiasmados para conseguir

el logro de un objetivo común; o, como el arte de dirigir y movilizar la inteligencia, el talento, la pasión y el compromiso de un equipo hacia el logro de un objetivo común; o bien, la capacidad que tiene una persona para convocar la energía de otros y orientarlos hacia el logro de una meta común.

Por otra parte, el liderazgo también se ha asociado al término de empowerment (empoderamiento), concepto que fue introducido por el norteamericano Julian Rappaport, profesor emérito de Psicología de la Universidad de Illinois, a finales de los años 70. El cual se constituye en un aporte a la psicología comunitaria. A través de éste se intenta definir la potenciación de las capacidades y talentos del personal, a través de un modo de gestionar y liderar. Proceso que permite captar las ideas y deseos del personal favoreciendo sus capacidades y habilidades para el logro de las metas institucionales e individuales, como también el propio desarrollo profesional. (Rappaport, 1984).

Según lo propuesto por D Goleman y Richards Boyatzis (2008) en un artículo de la revista Harvard Business Review, dicen que una manera potente de convertirse en un buen líder es encontrar contextos auténticos en los cuales aprender los tipos de conductas sociales que refuerzan el sistema de circuitos sociales del cerebro. Es decir, liderar eficazmente tiene que ver más con desarrollar un interés genuino en las personas y el talento para fomentar emociones positivas en aquellos cuya cooperación y apoyo se requiere.

La investigación de estos autores ha confirmado que existe una gran brecha de desempeño entre los líderes que tienen inteligencia social y los que no. A medida que se avanza en el conocimiento de las neurociencias, se ha demostrado que existen *neuronas espejo* en áreas altamente dispersas del cerebro, que reflejan o emulan lo que otro hace. Este nuevo conocimiento llama la atención porque demuestra cuán estrechamente se relacionan las mejores teorías psicológicas del desarrollo con los nuevos mapas de los circuitos cerebrales. En los años 50 el médico pediatra y psicoanalista británico D Winnicott promovía la idea que el juego era una forma de acelerar el aprendizaje en los niños. Asimismo, el psicoanalista británico John Bowlby enfatizó la importancia de brindar una base segura desde la cual las personas puedan esforzarse por lograr metas, tomar riesgos sin temores injustificados y explorar nuevas posibilidades libremente. (La Inteligencia Social y la Biología del Liderazgo, Goleman y Boyatzis 2008).

En otro artículo presentado en la misma revista, Goleman 1998; acerca de la inteligencia emocional y liderazgo, el autor desarrollo su artículo basado en la pregunta ¿Qué hace a un líder?, los hallazgos concluyeron que el funcionamiento del cerebro de un líder que presenta empatía hacia los miembros de su equipo demuestra que se sienten conectados entre ellos. Se explica que existe una fusión entre los cerebros actuando como un solo sistema. El cree que los grandes líderes son aquellos cuya conducta apalanca poderosamente el sistema de interconexión del cerebro.

#### **4.1.1. Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (División de Educación General MINEDUC – Chile 2015)**

Para el Ministerio de Educación chileno, ha sido fundamental fortalecer la función directiva en el marco de la reforma educacional, para ello ha diseñado una política de fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar teniendo como base los antecedentes y evidencias nacionales e internacionales del impacto del liderazgo en la mejora escolar y las iniciativas de políticas hacia directivos que se han desarrollado en años recientes en nuestro país.

Para ello ha sido considerado los aportes de investigaciones internacionales tales como lo propuesto por Robinson, para él, el concepto de Liderazgo puede ser entendido en términos de influencia. Así se trataría de la capacidad de influir en otros, provocando un cambio en su manera de pensar y actuar, este cambio no se produciría por medio de la fuerza, sino porque quienes lo adoptan lo consideran legítimo en tanto proviene de alguien cuya posición o cargo lo válida para promover el dicho cambio, porque tiene características personales consideradas especiales o porque confían en su convicción (Robinson 2009).

De acuerdo con Leithwood, el liderazgo consiste en establecer objetivos para la organización que cuenten con un respaldo amplio, y realizar las acciones necesarias para poder darles cumplimiento. (Leithwood et al. 2006)

El liderazgo educativo en tanto, sería aquel que influye en otros para que realicen acciones que se espera resulten en un mejoramiento de los resultados escolares en los estudiantes (Robinson et al. 2009)

Las políticas educativas a nivel internacional han dado cada vez más relevancia al Liderazgo Escolar como factor clave para el mejoramiento educativo tanto por las evidencias que

han arrojado las investigaciones como por los cambios que ha presentado la política educativa y la responsabilidad que se les asigna a los directivos de una escuela.

Los antecedentes de la política de Liderazgo en Chile nos señalan que en 1991 se promulga la ley 19.070 de Estatuto Docente que, entre otras cosas, define que los docentes directivos deben ocuparse de *“el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas”*, reconoce un incentivo salarial de hasta el 20% de la Remuneración Básica Mínima Nacional (en adelante RBMN) y define los requisitos para acceder al cargo; contar con estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional.

En 1995 se promulga la ley 19.410 que establece la concursabilidad para nuevos directores, establece un proceso de concurso público para las nuevas vacantes de cargo de directores en establecimientos municipales, el cual está abierto a todo aquel que cumpla con los requisitos fijados. Se introduce la posibilidad para los sostenedores de conferir administración delegada a algunos establecimientos, permitiendo al director la gestión autónoma del establecimiento escolar.

En el año 2004 se promulga la ley 19.979 de Jornada Escolar Completa donde se prioriza el rol de líder pedagógico de los directores, en la medida que establece que *“la función principal de un director es dirigir y liderar el PEI”*. Establece atribuciones a los directivos en el plano pedagógico y hace exigible la cuenta pública a la comunidad.

En ese mismo año se promulga la ley 19.993 que establece convenios de desempeño colectivo y que involucra al conjunto del equipo directivo del establecimiento, consiste en un incentivo de carácter voluntario que mejora la remuneración hasta en un 15% de la RBMN

Año 2005 se promulga la ley que establece condiciones para concursabilidad extendida ley 20.006, hace obligatoria la concursabilidad para ingresar y permanecer en la función de director de establecimientos municipales.

En el mismo año el Ministerio de Educación pone a disposición de los equipos directivos el Marco para la Buena Dirección.

El año 2009 se promulga la ley General de Educación 20.370 que avanza en la definición de funciones y atribuciones del equipo directivo y establece la obligación a los equipos directivos de realizar supervisión al aula.

El año 2011 se promulga la ley de Calidad y Equidad de la Educación 20.501 donde se indica que los directores serán seleccionados por el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) y se amplía la atribución al sostenedor permitiendo elegir entre cualquiera de los seleccionados o incluso declarar desierto el concurso. Los perfiles del cargo son definidos por el sostenedor a partir de los perfiles diseñados por el MINEDUC. Se amplía la posibilidad de asumir el cargo a un profesional no docente, se aumenta la asignación de responsabilidad la cual puede llegar a un 100% de la RBMN. Faculta al director para proponer el término de la relación laboral de hasta el 5% de los profesores y designar y remover al Subdirector, Inspector General y jefe de UTP.

El año 2011 surge el Plan de Formación de Directores por Decreto Supremo N° 44/2011, el propósito es otorgar, desarrollar y reforzar competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional.

Debido a la profunda reforma educativa en la que se encuentra el país, se hace necesario avanzar sustantivamente hacia una escuela que entregue educación de calidad e inclusiva. En base a esto se presenta una política de fortalecimiento del liderazgo escolar cuyo objetivo es instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo.

Esta política considera cinco componentes principales.

- Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones; se pretende avanzar hacia las definiciones de los ámbitos de acción que corresponden a los cargos directivos y establecer las atribuciones que requieren para llevar a la práctica dichos ámbitos de acción, para ellos se elabora el MBD y LE y una carrera directiva.
- Selección de directivos a partir de los mejores candidatos, para ello se elaborarán nuevos perfiles para el cargo de director y serán elegidos por ADP, difusión de una guía metodológica para la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño de los directores.

- Desarrollo de capacidades de Liderazgo Escolar, para ello se diseñarán herramientas de gestión escolar y desarrollo profesional para equipos directivos que faciliten la puesta en marcha del MBD y LE. Se contará con un programa de formación de directores y plan de inducción de directores a cargo del CPEIP. Se desarrollará un apoyo a directores a través del trabajo que desarrolla el MINEDUC en Redes de Mejoramiento Escolar.
- Centros de Liderazgo Escolar; estos centros surgen a partir de convenios de colaboración con dos instituciones de educación superior cuyo propósito es entregar apoyo a los directores en ejercicio, los que forman parte de redes de mejoramiento y aquellos que no están en ejercicio pero que tienen la intención de convertirse en directores.
- Fundamentación empírica; generar instancias que permitan asegurar el diseño y la implementación de iniciativas que componen esta política, para ello se formarán consejos consultivos regionales de liderazgo escolar y se harán estudios sobre liderazgo escolar.

#### ***4.1.1.1 Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar; sus principales características y elementos constituyentes (MINEDUC 2015)***

Para el Ministerio de Educación, un buen liderazgo y una buena convivencia escolar, son relevantes para implementar buenas prácticas en las escuelas, forma parte de sus principales focos de actuación, es por esta razón que ha elaborado herramientas que ha puesto a disposición de los establecimientos y sus equipos de gestión, dentro de ellos se destaca El Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (en adelante MBD y LE) y el Plan de Convivencia Escolar.

El Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP) a partir del mes de agosto del año 2014, comenzó un proceso de actualización del Marco de la Buena Dirección (MBD) que tuvo su primera versión el año 2005. Este cometido se fundamentó en que los establecimientos educacionales son instituciones complejas y se encuentran en constante cambio, nuevos desafíos para los equipos directivos tanto en los aspectos administrativos como en los aspectos pedagógicos.

Esta herramienta considera los importantes avances en las conceptualizaciones teóricas, hallazgos de investigaciones en el desarrollo profesional del liderazgo escolar tanto nacional como internacional. Para su elaboración se contó con el aporte y participación de actores provenientes

de diversos ámbitos académicos, consejos de directivos de liderazgo escolar de todo el país, coordinadores de programas del Plan de Formación de Directores, diversos equipos del MINEDUC y directores en ejercicio de las 15 regiones del país. Por lo anterior es una herramienta validada tanto en su pertinencia, coherencia interna y centralidad de los elementos presentados para guiar el quehacer directivo y que refuerza el liderazgo de los equipos del país.

Un creciente cuerpo de investigación y la evidencia obtenida de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo sugieren que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes.

El MBE y LE surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos directivos en el mundo de hoy, con creciente demanda al respecto por la diversidad y las identidades locales.

El MBD y LE se diseña considerando los conceptos de liderazgo, gestión y prácticas de liderazgo, los que se comprenden de acuerdo a las siguientes definiciones:

1. **Liderazgo:** se comprende como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood et al, 2006). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

La relevancia del liderazgo escolar ha llevado a que en la última década se haya transformado en un tema central en las grandes políticas educativas en muchos países incluido Chile (OECD, 2008; Uribe, 2010; Weintein y Muñoz, 2012)

2. **Gestión:** si bien su definición y alcance son distintos, ellos se complementan. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997; Kotter, 2002)

La gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Hopkins y Spillane (2013), llaman a estas condiciones la

“Infraestructura” la cual no es visible, pero soporta y asegura que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar.

3. **Prácticas de Liderazgo:** se puede conceptualizar como un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder. Este documento considera relevante hacer una distinción entre práctica y competencia, teniendo como base los antecedentes de las recientes investigaciones.

Competencias: capacidad movilizada en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con un desempeño efectivo; saber – saber (conceptual), saber – hacer (procedimental), saber – ser (actitudinal). También se define como la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OCDCE, 2005)

Los críticos de la perspectiva de la competencia (Chia y Holt, 2006), sostienen que su descripción adopta una perspectiva individualista. Otra limitación es que se definen sin una contextualización consideración de experiencias profesionales previas (Spillane, 2005) y tal vez lo más significativo es que no necesariamente incluyen el componente valórico ético y emocional necesario para el desarrollo del liderazgo escolar (Cuellar y Giles, 2012)

Prácticas: conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas y resultados compartidos (Leithwood, 2011)

La distinción que hace Carroll, et al 2007, entre práctica y competencia nos dice que: la competencia está arraigada en el objetivismo y la práctica es explícitamente construccionista (inspirado en la psicología constructivista, el “construccionismo” hace énfasis en que el aprendizaje puede ocurrir con mayor eficacia en la medida en que las personas se involucran activamente en los procesos. Papert, 1991; Ackerman, 2004). La competencia es cuantificable y medible y la práctica es discursiva en base a un relato, un propósito común. La competencia es independiente de las relaciones y el contexto, la práctica es situada y socialmente definida. En la competencia predomina la racionalidad en la descripción y la práctica privilegia la experiencia del día a día. La competencia supone el predominio del intelecto y en la práctica se incorpora el análisis racional de las sensaciones y de la emoción.

Además, este documento indica que todo líder educativo debe contar con recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad, estos corresponden a un conjunto de principios, habilidades y conocimientos los que deben ser utilizados en cada situación en forma adecuada. Probablemente sin estos recursos no sería posible que los equipos directivos asumieran riesgos y afrontaran su trabajo en condiciones adversas.

Los directivos en su relación con la comunidad escolar y su entorno actúan a partir de un sistema de creencias y un marco de valores universales, tradicionalmente expresados en el PEI (Bryk, et al, 2002; Hargreaves y Fullan; 2014).

El actuar en coherencia basado en principios fundamentales asociados socialmente permite a los directivos fomentar relaciones sociales positivas, abordar desafíos, dar y recibir mensajes difíciles, en función de la mejora (Leithwood, 2012). En este sentido, la promoción de la confianza en las escuelas, colegios y liceos del país es muy importante para avanzar en calidad y es uno de los motivos de interés para este estudio.

En el ámbito de las prácticas y habilidades efectivas de liderazgo, investigaciones recientes identifican algunas características personales que explican en gran medida las variaciones de la eficacia del liderazgo escolar; actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, sentido de auto-eficacia, resiliencia, optimismo (Bandura, A 1999; Day et al; 2009).

Este documento permite a los directores:

- a) Facilitar la construcción de una expectativa compartida sobre el liderazgo escolar y un referente para el aprendizaje profesional.
- b) Promover un lenguaje común que favorece la comprensión y la reflexión colectiva sobre liderazgo escolar.
- c) Orientar la auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.
- d) Guiar la formación inicial y en servicio de los directivos escolares que los establecimientos requieren en el marco de la reforma educacional.
- e) Orientar los procesos de reclutamiento, selección y evaluación de los directores escolares.
- f) Facilitar la identificación de líderes escolares efectivos y buenas prácticas que pueden ser compartidas y adoptadas por los otros directivos.

El Marco de la Buena Dirección y Liderazgo escolar se organiza en dimensiones, prácticas, principios, habilidades y conocimientos profesionales. Cada dimensión está asociada a prácticas que deben implementarse en los establecimientos educacionales desde el liderazgo ejercido por el Director/a de cada unidad educativa y que se ha demostrado que permiten llevar a cabo una buena gestión de los procesos educativos que se espera implementar en los establecimientos educacionales del país.

#### **4.1.1.1.1. Dimensiones y Prácticas del MBD y LE**

##### **1. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.**

Las practicas asociadas a esta dimensión son:

- Definen o revisan en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizaje de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respecto a la diversidad.
- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de los procesos de planificación participativos.
- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros y aprendizajes de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

##### **2. Desarrollando las capacidades profesionales.**

Las prácticas para esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan en conjunto con el sostenedor estrategias efectivas de búsqueda selección e inclusión y retención de docentes y asistentes de la educación.

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bien estar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el seguimiento de liderazgos al interior de la comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

### **3. Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje.**

Las prácticas para esta dimensión son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículo con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículo y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

- Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

#### **4. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.**

Las prácticas para esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.
- Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
- Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
- Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el PEI.
- Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
- Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objeto de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

#### **5. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.**

Las prácticas para esta dimensión son:

- Estructuran la institución, organizan los procesos y definen los roles y en función del PEI y las prioridades del mejoramiento del establecimiento.

- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permiten tomar decisiones informadas y oportunas.
- En conjunto con el sostenedor aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
- Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.
- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

El concepto de liderazgo según el texto *¿Cómo liderar nuestras escuelas?, aportes desde la investigación, Fundación Chile, Capítulo I, ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? (2009)*, presenta cuatro afirmaciones fundamentales, las que se vinculan con las dimensiones del MBD y LE.

1. **Construye de manera importante el mejoramiento del aprendizaje escolar:** un líder no puede perder de vista las características de los alumnos y a partir de ello debe construir los procesos de mejoramiento que quiera instalar en la escuela, lo que se verá reflejado en las prácticas docentes al interior del establecimiento. Para ello es relevante fomentar la capacitación entre los docentes. Esta afirmación se vincula con las dimensiones del MBD y LE *“Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje”* y *“Desarrollo de las capacidades profesionales”*
2. **El Liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores y pueden ser distribuido a otro:** el líder debe distribuir y fomentar el liderazgo que ejercen los docentes dentro del aula ya que tiene una contribución importante en la promoción de una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Esto permite

influenciar sobre las creencias, valores y las acciones de otros, considerando el capital humano, cultural y social de sus miembros. Este liderazgo distribuido está relacionado con los roles y funciones que cada uno ejerce dentro de la escuela, de este modo se espera un liderazgo centrado en el aprendizaje. La dimensión del MBD y LE que se relaciona con esta afirmación es *“Visión estratégica compartida”*

3. **Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos:** estas son; establecer rumbos, es decir identificar y articular una visión común, fomentar la aceptación de metas grupales, generar altas expectativas de rendimiento, desarrollar a las personas ofreciendo estímulos intelectuales, entregar apoyo individualizado, promover un modelo apropiado a los objetivos del establecimiento y sus valores, rediseñar la organización fortaleciendo la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales y construir procesos colaborativos. Todas estas prácticas se vinculan con las dimensiones de *“Visión estratégica compartida”* y *“Desarrollando y gestionando la organización”* del MBD y LE.
  
4. **Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia:** es muy importante en la actualidad que un líder tenga la capacidad de generar posibilidades de aprendizajes a diversos tipos de estudiantes ya sea por su diversidad tanto de etnia, cultura, características físicas o mentales, para generar buenas condiciones para estos estudiantes se debe construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje, fijando altos estándares respecto del curriculum escolar para dar la posibilidad de que todos accedan a él. Es muy importante también crear comunidades solidas en la escuela y generar la oportunidad de atraer a los mejores docentes para contar con profesionales que atiendan efectivamente a la diversidad de alumnos que forman parte de la escuela. Es relevante también dar apoyo a las familias desarrollando una cultura educativa tanto en la escuela como en el hogar, con apoyo material, refuerzo emocional, orientación terapéutica y desarrollo de habilidades para asegurar una comunicación efectiva y la posibilidad de

resolver conflictos de manera proactiva, empoderando a los alumnos, padres y miembros de la comunidad para que tomen decisiones acerca de sus necesidades y con esto contribuir a expandir el capital social de los estudiantes valorizado por la escuela. Esta afirmación se vincula con la dimensión del MBD y LE “*Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*”.

#### **4.1.2. Estilos de liderazgo.**

En este contexto, las antiguas teorías que definían el liderazgo enfatizaban que “un líder nace” con características personales y aspectos genéticos que le permitían desarrollarse y desempeñarse en el mundo como tal, dichas características eran consideradas como determinantes, para el desarrollo de las habilidades del líder. Posteriormente surgen las teorías del liderazgo en las cuales los factores situacionales, sociales y la personalidad del líder son considerados como aspectos esenciales, pero no determinantes para trabajar y moldear la relación líder-seguidor. Finalmente, las teorías de Liderazgo Laissez Faire, Transaccional y Transformacional focalizaron su interés en los mecanismos de decisión y en las situaciones organizacionales, o en el balance entre enfoque a la tarea y a las relaciones humanas. Sin embargo, la concepción de liderazgo transformacional de Bernard Bass (1992) y liderazgo transaccional de Hollander (1978) citado en Cuellar (2010, p. 7), han recibido la mayor atención en los últimos años.

##### **4. 1. 2.1 Liderazgo Transformacional (Bass, 1992).**

En 1978 surge un nuevo paradigma de liderazgo a partir de lo planteado por James MacGregor Burns en su obra titulada: Leadership. En 1985 el psicólogo Bernard M. Bass recoge el planteamiento de Burns y lo operativiza para generar la línea de investigación, en torno a lo que se ha llamado “Liderazgo Transformacional”, a pesar de que algunos puristas del idioma español, han señalado que la traducción correcta sería “transformador” o en su defecto transformativo. (Salazar, 2006). La evidencia acumulada muestra que este estilo de liderazgo puede llevar a los

seguidores a desempeños por encima de lo esperado. Este modelo ha sido una fuente particularmente poderosa de liderazgo en el ejército, marina y fuerza aérea.

El líder transformacional, a diferencia del líder transaccional, logra el éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular, hasta llevarla al compromiso; el propósito común del líder y sus seguidores o subalternos es avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Tal como su nombre lo indica, es una transformación que producirá cambios significativos tanto en la institución, como en los integrantes del equipo que la constituyen.

En este sentido, se podría señalar que el líder transformacional se empeña en reconocer y fortalecer las competencias de los miembros de su institución, orientando sus esfuerzos a cambiar los antiguos conceptos del liderazgo, conduciéndolos a mejorar las actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. Este estilo busca dar un empuje más motivador y cercano al equipo de trabajo, busca involucrarlos y hacerlos sentir responsables de los logros institucionales, de tal manera que los objetivos y las metas de la institución sean también sus propias metas, y que los éxitos colectivos sean también suyos.

#### **4.1.2.3.1. Características del liderazgo transformacional (Bass, B. 1992)**

- Aproximación personal al trabajador, es decir, el trabajador es una persona antes que una herramienta para ganar dinero.
- Hay una estimulación intelectual del trabajador, invitándole a que aporte sus ideas y las mejoras de proceso que crea convenientes.
- Se motiva e inspira al trabajador en sus funciones dentro de la empresa.
- Se hace partícipe al trabajador del éxito de la empresa.
- Hay fe en los trabajadores y en el trabajo en equipo se dedica al crecimiento a largo plazo más que en los resultados a corto plazo.
- Hay voluntad de arriesgarse.

Finalmente, se puede decir que un líder transformador crea un sentido de pertenencia en sus

trabajadores porque les hace partícipes del proyecto institucional. Igualmente, los lleva a confiar en sus capacidades y competencias, los hace sentir y ser mejores trabajadores.

#### **4.1.3 Conceptualización de Liderazgo Directivo en el ámbito educacional.**

Según Stephen Anderson (citado en Educarchile, 2014) lo más difícil para un director es delegar: " los directores más eficaces no tratan de controlarlo todo; las responsabilidades de la escuela - en el camino al mejoramiento-, son compartidas".

Actualmente, en las instituciones educacionales se busca potenciar nuevos líderes que promuevan un liderazgo compartido, en definitiva, que cualquier trabajador pueda ser líder y aportar al desarrollo de la misión de la escuela. Por tanto, la función principal de los directores será generar un significado del trabajo, promover y articular una visión creíble por el conjunto de personas que integren la organización.

Por lo tanto, las repercusiones que tendrá el directivo en la organización que dirige se da en virtud de un conjunto de acciones que se realizan con mayor o menor eficacia. Es así como, el tipo de liderazgo influye diariamente en el quehacer de todos quienes componen la organización, pues no tiene relación sólo con acciones que son responsabilidad a cargo del directivo, sino también van más allá del mero cumplimiento de sus funciones.

Se espera que un líder directivo pueda generar una visión de futuro que sea deseada y compartida por quienes componen la comunidad educativa, logrando consolidar la "visión global" por medio de un proceso, que permita que la institución trabaje en conjunto en la formulación de la misión, visión y objetivos institucionales.

Que el líder directivo trabaje en base a un objetivo claro posibilita una transformación en la institución, fijando criterios y estándares a cumplir de manera progresiva, lo que permite monitorear el trabajo realizado, los avances y solucionar las dificultades que puedan surgir en el intertanto, de esta manera los docentes, padres y estudiantes tienen altas expectativas del logro de las metas y

objetivos planteados, sobre todo porque se sienten parte de estos.

En esta misma línea, Michael Fullan (2001) ha señalado que un cambio en educación debe guiarse por objetivos morales, como por ejemplo el fomentar que todos los niños y niñas utilicen al máximo sus capacidades y posibilidades de desarrollo personal, señalando que una connotación ética y valórica que guie el trabajo en el establecimiento permite movilizar a las comunidades educativas de forma perdurable.

De esta forma, el liderazgo directivo se asemeja a una distribución del poder, pues en el caso de las instituciones educativas, el liderazgo debe idealmente funcionar de tal modo que genere consensos, organice y fomente el trabajo pleno de la institución. En este aspecto es determinante que el líder directivo llegue a ser un líder transformacional, pues debe articular el trabajo de la organización, y lograr el compromiso de ellos con los objetivos, por lo que debe conocer a su personal y potenciar las capacidades de cada uno de ellos. Asimismo, debe transformar ciertas creencias, actitudes y sentimientos del personal, estudiantes y apoderados, y no sólo gestionar las estructuras, sino que intervenir en la cultura organizacional (Salazar, 2006).

Si bien, el liderazgo es un concepto que por años ha estado ligado al área empresarial, y así mismo el concepto de liderazgo transformacional nació en la empresa, este es completamente utilizable en el aspecto educacional, pues este nuevo concepto de liderazgo tal como lo plantea Bass (1992) tienen como eje el carisma, la visión, la transformación de la institución, la flexibilidad, la inclusión y la participación, enfocándose principalmente en que se trabaje de un modo compartido con los miembros de la organización. Este concepto de liderazgo transformacional es compartido por Leithwood (1999) quien afirma que es el estilo de liderazgo más idóneo para instituciones educativas, pues favorece la concreción de objetivos que por medio de este liderazgo son comunes y compartidos por todos.

“La noción del líder como catalizador es importante de subrayar. En la química, cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia. Similar situación ocurre con la influencia de un buen líder. Su presencia es crítica no

solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo” (Anderson, S., 2010, p.2).

De igual forma, debemos señalar que el liderazgo directivo es compartido, es un trabajo de la comunidad completa guiada por el líder directivo, quien acompañado de su equipo de trabajo apoya, guía y acompaña el trabajo de la comunidad que lidera. Entenderemos entonces el liderazgo directivo como la capacidad del director y equipo de gestión para orientar a los actores escolares (integrantes de la comunidad educativa) al logro de las metas del establecimiento (MINEDUC, 2005).

“... el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol del director, sino que es deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio. En este sentido, los criterios contenidos en este ámbito, son también aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente-directivas y técnico-pedagógicas” (MINEDUC, 2005, p.11)

Un liderazgo educativo se caracteriza principalmente por una estimulación y no por una estipulación. Es decir, el liderazgo educativo te enseña y estimula a aprender, pero no te presenta qué y cómo debes hacerlo. De ahí el nombre de liderazgo educativo y pedagógico.

“No importa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas”. (Anderson, S., 2010, p.2).

Según Anderson (2010) se identifican cuatro categorías o dimensiones de práctica de un liderazgo escolar efectivo. Estas son establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización, y gestionar la instrucción. Cada dimensión está constituida por un conjunto de prácticas más específicas que necesita desarrollar e implementar un director de escuela, en

colaboración con otros miembros de su equipo directivo, para lograr mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades, y las condiciones de trabajo). Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

#### **4.1.4. Liderazgo transformacional: sus orígenes conceptuales, sus elementos distintivos y sus implicaciones generales.**

Las investigaciones sobre liderazgo han tenido diferentes tendencias en los últimos tiempos. Los estudios que se produjeron entre 1900 y 1950 buscaban diferenciar entre el líder y los seguidores con base en las características de cada uno. En virtud de que no se encontró una característica específica o un grupo de ellas que pudiera explicar las habilidades de liderazgo, se comenzó a investigar sobre la influencia que tienen los elementos situacionales en las habilidades y las conductas del líder (Boyett y Boyett, 1999). Más adelante, se buscaron los elementos distintivos de los líderes exitosos y de los que no lo eran. Progresivamente, alrededor de 1960 se llegó a un modelo contingencial propuesto por Fiedler (1967, citado en Boyett y Boyett, 1999) en el que se vincula la orientación del líder hacia las relaciones o la tarea y el desempeño de su grupo, pero se asume que ningún líder será exitoso siempre. Más adelante, se propuso el modelo de liderazgo situacional que examina las conexiones entre la madurez de los seguidores, las variables situacionales y la efectividad del líder. Todo esto puso en evidencia que el fenómeno del liderazgo es un problema complejo (Méndez Morse, 1992).

Entre los años 1970 y 1980, la atención se enfocó nuevamente en las características del líder, pero en función de su efectividad en el ámbito organizacional (Safferstone, M., 2005). En este contexto fue que algunos tipos de liderazgo descritos originalmente en el marco de estudio de la

sociología y de la política fueron trasladados al organizacional. Tal es el caso del liderazgo transformacional, que Burns (1978) identificó como revolucionario de la realidad social a través de la transformación de los seguidores en líderes, en contraste con el liderazgo transaccional, que, a través de la mejora continua, lograba mantener el status quo.

El concepto del liderazgo transformacional fue surgiendo a través de un proceso evolutivo que consideró diversas teorías, algunas de las cuales fueron finalmente absorbidas por la descripción final. Uno de los primeros elementos que formó parte del cuerpo de conocimiento que derivó en la teoría del liderazgo transformacional fue el concepto de carisma propuesto por Weber (1947, citado en Antonakis y House, 2002), quien lo describió como una forma particular de liderazgo que se desarrolla a través del establecimiento de ligas psicológicas y sociales del líder con los seguidores; este tipo de líder es además revolucionario, trascendente y suele romper con las tradiciones. Sin embargo, según Weber, este tipo de líder emerge en tiempos de crisis y su efecto es efímero (Antonakis y House, 2002; Larsson y Ronnmark, 1996).

En 1978 y en el contexto de los movimientos políticos y sociales, James Mac Gregor Burns describió al líder transformacional como aquél que reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades superiores de éste al involucrarlo como persona completa. El resultado es una relación de mutua estimulación y elevación que convierte a los seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales (Burns, 1978).

Junto con el liderazgo transformacional Burns (1978) describió el transaccional, que, en opinión del autor, es fácil de definir, en virtud de que se trata de la forma diaria básica de trabajo del líder con pequeñas y constantes dosis de cambio, pero que también puede funcionar con un bajo perfil. Sin embargo, la definición del liderazgo transformacional no resultaba tan sencilla, por lo que Burns (2003) propuso discernir entre dos formas de cambio. Desde su postura, el primer tipo de cambio consiste en sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio; este es el tipo de cambio que se atribuye al liderazgo transaccional. Por otra parte, el autor plantea que el segundo tipo de cambio es mucho más profundo: se trata de causar una metamorfosis completa; es una

modificación de la condición original a otra distinta; una transformación radical en la forma o en el carácter. Este es el tipo de cambio que opera en el liderazgo transformacional.

Al mismo tiempo que Burns hacía este planteamiento desde la perspectiva biográfica, es decir, a través de la consideración de los elementos de la vida del líder, el Centro de Estudios del Liderazgo de la Universidad del Estado de Nueva York, encabezado por Bernard Bass, hacía un abordaje desde la perspectiva psicológica (Burns, 2003). Con base en la propuesta de Burns, entre 1985 y 1990, Bass y Avolio, operacionalizaron los conceptos de liderazgo transformacional a través de la construcción de un modelo de amplio espectro del liderazgo (Pearce, Sims, Cox, Ball, Schnell, Smith y Treviño, 2003; Bass y Riggio, 2006). En éste, enriquecido por la investigación empírica que desarrollaron se incluyeron nuevas conductas como:

1. La transmisión de la sensación de que se tiene una gran misión.
2. La delegación de autoridad y la formación de los seguidores.
3. El énfasis en la resolución de problemas y el uso del razonamiento (Pearce, et al., 2003).

Si bien el liderazgo carismático y el transformacional surgieron en otras áreas, gradualmente fueron transferidos al ámbito organizacional. Los estudios empíricos desarrollados a partir de los años ochenta, formularon hipótesis acerca de que los líderes carismáticos y transformacionales producían un mejor desempeño en sus seguidores, además de que éstos últimos estaban más motivados y satisfechos que los de otros tipos de líderes (Conger, Kanugo y Menon, 2000; Bass y Riggio, 2006). La investigación desarrollada puso en evidencia que el fenómeno de los líderes carismático y transformacional es multidimensional, de tal forma que los componentes individuales o sus combinaciones pueden tener efectos diferentes (Conger, Kanugo y Menon). Sin embargo, hasta la fecha, esta multidimensionalidad sigue siendo un campo poco estudiado.

A partir de la teoría del liderazgo carismático y de la aparición del líder transformacional, se comenzó a discutir la idea de que las organizaciones y sus empleados eran demasiado administrados y poco liderados. Resultó evidente que los administradores eran orientados hacia la funcionalidad y con ello, mantenían el estatus quo; en contraposición, los líderes presentaban de

manera atractiva su visión basada en valores y comunicaban sus estrategias convincentemente, además de poner atención a las necesidades individuales de sus seguidores, con lo cual construían confianza (Bennis y Nanus, citados en Felfe, et. al., 2004; Antonakis y House, 2002).

Bass, Conger y Canugo (citados en Felfe, et. al. 2004) desarrollaron modelos teóricos e instrumentos para apuntalar la investigación sobre el liderazgo transformacional y el carismático. Fue en este tiempo en el que Bass y Avolio desarrollaron el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), que ha sido el instrumento más utilizado para medir las operaciones del líder transformacional, aunque también ha sido criticado por la medición de percepciones y conductas, que en algunas versiones ha sido indistinta (Bass y Riggio, 2006; Avolio y Bass, 1999). Con ello, estos autores comenzaron a establecer una diferencia entre las primeras teorías de Weber sobre el carisma, que mostraban a un súper hombre con capacidades extraordinarias, para ofrecer una perspectiva más conductual y pragmática (Felfe, et. al.).

A mediados de la década de los ochentas, parecía haber un acuerdo entre distintos autores, en torno a que el líder carismático podía considerarse dentro del espectro del líder transformacional (Shamir, et. al., 1993; Bass, House, Tichy y Devanna, citados en Felfe, 2004). Bass y Riggio (2006) consideraron que el concepto de liderazgo transformacional es claramente más amplio que el carismático y que lo contiene como un componente fundamental, pero que además promueve la consideración individual y la estimulación intelectual de los seguidores. El concepto del líder transformacional fue entonces identificado a través de características como el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual, descritos en el modelo de amplio espectro del liderazgo (Bass y Avolio, 1990; Avolio, Waldman y Yammarino, 1991).

#### ***4. 1. 4. 1. Operaciones del liderazgo transformacional y del liderazgo transaccional.***

El concepto de liderazgo transformacional surgió como una figura contrapuesta al concepto de liderazgo napoleónico, caracterizado por dos dimensiones: inteligencia y energía (Sheard y Kakabadse, 2004). En este orden de ideas, surgió una nueva corriente de pensamiento en materia de liderazgo a través de la propuesta de Burns (1978), que fue secundada por Bass y Avolio (1990)

con el líder transformacional como brazo estratégico y el transaccional como el operativo. En virtud de esto, resulta necesario retomar los conceptos que explican ambos tipos de liderazgo para comprender mejor su concepto (Burns, 2003).

El liderazgo transaccional es aquel que tiene las habilidades para manejar las situaciones cotidianas de las organizaciones (Burns, 1978). Es un liderazgo operativo que se encarga de llevar el control presupuestal, seguir una agenda y evaluar a los subordinados (Sheard y Kakabadse, 2004). De acuerdo con varios autores, el liderazgo transaccional debe alternarse con el transformacional, con el fin de darle balance a las acciones del líder (Felfe, et. al., 2004; Bass y Riggio, 2006; Sheard y Kakabadse).

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado; esto significa que se privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar. En ellas, el líder y el seguidor discuten las metas y lo que se requiere para alcanzarlas; posteriormente determinan puntualmente las responsabilidades de cada quien y las expectativas de logro. Así, el líder y su seguidor son compañeros de trabajo en una relación que pretende hacer ganar a todos (Sheard y Kakabadse, 2004). En este tipo de liderazgo se utiliza la administración por excepción, ya sea activa o pasiva, que consiste en monitorear las acciones de los subordinados, para corregir los errores después de que ocurrieron. Con todo lo anterior, se logra mantener el estatus quo de la organización (Bass y Avolio, 1990).

Por su parte, Bass y Riggio (2006) identifican al líder *laissez faire*, a la administración por excepción y a la recompensa contingencial como los tipos del liderazgo transaccional. De acuerdo con Bradford y Lippitt (citados en Barbuto, 2005), el liderazgo *laissez-faire* es aquel que carece de habilidades de supervisión y evita la guía a los subordinados. En este caso, los grupos del líder *laissez-faire* tienen completa libertad, pero suelen estar desorganizados y confundidos. En realidad, este es un líder inactivo, poco efectivo y que resulta frustrante, por lo que los miembros de sus grupos normalmente no responden a los retos. Lo anterior resulta en una baja productividad, resistencia al cambio y una pobre calidad del trabajo.

La administración por excepción se origina en las teorías del refuerzo contingencial. En este caso, los líderes no se involucran con sus subordinados hasta que éstos fallan o se desvían del flujo de trabajo. Cuando esto ocurre, el líder aparece para imponer un castigo o la acción correctiva que estime necesaria (Bass y Riggio, 2006). Quienes utilizan la administración por excepción suelen ser líderes pasivos que no establecen un plan de acción, sino que esperan que los subordinados mantengan el estatus quo y no alientan el trabajo excepcional. Normalmente proveen de retroalimentación negativa, por lo que quienes dependen de ellos requieren de la intervención del líder siempre que se presente una situación inusual, porque no han sido alentados a resolver problemas, ni gozan de autonomía que les permita desarrollar confianza en sí mismos para aprender de las experiencias (Barbuto, 2005).

En contraparte, el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. Los líderes exitosos proyectan su visión y ganan apoyos para ella; son consistentes, persistentes y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan (Sheard y Kakabadse, 2004).

De acuerdo con Bass y Riggio (2006), el grado en el que los líderes son realmente transformacionales se mide en el efecto que causan en sus seguidores. Aquéllos que siguen al líder transformacional confían en él, lo admiran, son leales y lo respetan al grado de ejecutar conductas fuera de lo normal. Por ello, se considera que el liderazgo transformacional es relacional (Barbuto, 2005). La consideración individual se refiere a que los líderes actúan como mentores de sus seguidores. Por su parte, la motivación inspiracional describe la pasión del líder por comunicar el futuro de una organización ideal que puede ser compartida con sus seguidores. Finalmente, la estimulación intelectual surge de la motivación que el líder ejerce sobre sus seguidores para que sean capaces de analizar los viejos problemas, de maneras nuevas (Bass y Avolio, 1990).

Para Burns (1978), el líder transformacional constituye uno de los extremos del espectro de su modelo de liderazgo, mientras el transaccional se encuentra en el otro extremo. Las

características de ambos no podrán apreciarse jamás en la misma persona. Por el contrario, desde la perspectiva de Bass y Riggio (2006), los dos tipos de liderazgo son complementarios y ambos tipos pueden ser exhibidos por el mismo líder. Esto ocurre porque los líderes efectivos necesitan habilidades transaccionales y transformacionales para mantener a la organización trabajando mientras se transforma (Sheard y Kakabadse, 2004).

#### **4. 1. 4. 2. Tipos de líderes transformacionales**

En virtud de que el liderazgo transformacional puede presentarse en contextos distintos, en los que debe responder a distintas situaciones, Pawar (2003) sostiene que debe haber diferentes tipos de líderes transformacionales. Sin embargo, no hay investigación sistematizada para determinar esta tipología, sino que algunos autores han esbozado algunos aspectos en este sentido.

En su propuesta original, Burns (1978), habla de tres distintos tipos de líderes transformacionales en el contexto social, aunque no los reconoce como categorías. Todos ellos tienen las características transformacionales, pero destacan en algún medio específico. Estos son:

- Liderazgo intelectual: es aquél que trabaja con ideas normativas y analíticas. No está desvinculado de su contexto social, sino que intenta cambiarlo. Tiene una conciencia de propósito.
- Liderazgo reformador: cuenta con habilidades políticas excepcionales. Debe ser estratega y proclive a las alianzas. Es un liderazgo moral, con gran poder de negociación.
- Liderazgo revolucionario: es aquel que encabeza una transformación de todo un sistema social. Es un líder totalmente dedicado a la causa, que puede llegar hasta ser mártir. Este tipo de líder es el que genera una conciencia social y política entre los líderes y los seguidores.

Por su parte, Westley y Mintzberg (1989), describieron cinco diferentes tipos de líderes visionarios como actores de un fenómeno dinámico e interactivo, opuesto al proceso unidireccional que comúnmente se atribuye al liderazgo en general. Sin embargo, se enfocaron sólo a este aspecto de los líderes transformacionales y dejaron de lado el resto de sus características.

- A. Creador: se caracteriza por la originalidad de sus ideas y por su realización súbita y completa con alta calidad. Es inspirador y se concentra totalmente en su visión y la promueve con sus seguidores.
- B. Proselitista: se compromete por completo con la promoción de las ideas en las que cree. Tiene la habilidad de prever el potencial de lo que promueve. Tiene una gran habilidad de interacción.
- C. Idealista: sueña intensamente con la perfección y minimiza las contradicciones de la realidad. Si bien puede llegar a concretar sus ideales, puede caer fácilmente en la pérdida del liderazgo por su falta de pragmatismo. Es introspectivo.
- D. Bricoleur: es un líder sagaz, con gran habilidad para interpretar las situaciones. Es un buen constructor de organizaciones y equipos.
- E. Divino: su fortaleza está en la introspección, que frecuentemente produce ideas nuevas e inspiradoras. Tiene una buena habilidad para construir organizaciones.

En un análisis de la influencia del contexto en el liderazgo transformacional, Pawar y Eastman (1997) proponen dos formas extremas de líderes, que se relacionan con las características del contexto organizacional en el que se desenvuelven. Para ello, establecen un espectro acerca de los factores contextuales en relación con la receptividad organizacional. El polo positivo se caracteriza por una orientación hacia la adaptación, unidades organizacionales sin límites precisos, adhocracia o estructura simple y un modo de gobierno estilo clan. El polo negativo se caracteriza por la orientación hacia la eficiencia, un núcleo técnico dominante, burocracia profesional, una estructura divisional y una forma de gobierno burocrática.

Desde la perspectiva de Pawar y Eastman (1997), el polo positivo es más receptivo al liderazgo transformacional, pero no es sustituto de él. El polo negativo es menos receptivo a este tipo de liderazgo, por lo que el líder deberá neutralizar el contexto para desarrollar el compromiso organizacional con su visión. De este planteamiento se deriva que el líder transformacional puede asumir dos tipos de roles: a) Aprovechar el contexto, en el caso del polo positivo o, b) Confrontar el contexto, para el polo negativo.

Por su parte, Bass (1999) afirma que el líder transformacional requiere del desarrollo de madurez moral. Desde su perspectiva, los estándares morales de los padres del líder, así como sus experiencias escolares y extracurriculares, son factores que inciden en la formación líder transformacional. Según el autor, los padres tienen una gran influencia en el desarrollo del liderazgo de sus hijos; suelen haberles provisto de grandes retos, pero también de un buen apoyo para alcanzarlos. En este contexto, Bass establece la diferencia entre un verdadero líder transformacional y un líder pseudo - transformacional. En el caso del último, se trata de un individuo moralmente inmaduro y carismático ególatra; puede tratarse de alguien que aparentemente es responsable, pero que en un análisis más profundo resulta ser un “falso Mesías” (pp.15).

#### **4. 1. 4. 3. El líder transformacional y la gestión del cambio**

Los modelos de liderazgo orientados hacia el cambio han adquirido una gran relevancia en los tiempos recientes, debido a las grandes transformaciones que hoy se ven en los ámbitos político y organizacional (Eisenbach, Watson y Pillai, 1999). La importancia de estos liderazgos que sustentan el cambio, radica en que se requiere de la creación de un nuevo sistema organizacional y su institucionalización a través de nuevas formas de administración (Kotter, 1996).

A pesar de que la gestión del cambio depende en buena medida del liderazgo, hasta la fecha hay poca investigación que implique la integración de estos dos grandes temas (Eisenbach, et al., 1999). En este sentido, Pawar e Eastman (1997), han considerado una mutua influencia entre el cambio como una variable contextual que influencia al liderazgo transformacional y éste como elemento que influye sobre el primero.

Esta fue una de las conclusiones de un análisis en el que pretendían especificar la naturaleza de las influencias contextuales y sus implicaciones sobre el liderazgo transformacional. Para ello, hicieron una amplia revisión de la literatura con el propósito de identificar los aspectos contextuales presentes en ella y examinaron más profundamente los que reconocieron como más importantes: a) énfasis organizacional en la eficiencia y la adaptación, b) dominancia del núcleo técnico y unidades organizacionales limítrofes para la operación, c) estructura organizacional y d) forma de gobierno. Finalmente establecieron una correlación entre estos factores y dos tipos de líder transformacional, para determinar la influencia de éstos en el proceso de los líderes.

El líder transformacional provee de cambio y movimiento a la organización; por ello, debe tener una clara visión de las metas a alcanzar para guiar a la institución en nuevas direcciones. Este tipo de líder enfatiza las nuevas posibilidades y promueve una visión de futuro porque es guiado por un fuerte sentido de propósito (Burns, 1978). De acuerdo con Tucker y Russell (2004), el cambio en las organizaciones que están a cargo de los líderes transformacionales, ocurre por la elevación en la altura de miras de la organización por encima de la rutina de los sistemas mecánicos orientados al poder. Los autores sostienen que esto sucede porque el líder transformacional cuestiona todo y promueve un estilo de pensamiento no tradicional.

La mayoría de los estudios relacionados con el liderazgo para el cambio comparten la perspectiva de que los líderes transformacionales efectivos pueden cambiar los valores básicos, creencias y actitudes de sus seguidores, mediante la articulación de una visión, el logro de su aceptación en los diferentes grupos de la organización y la provisión del apoyo individual que les motiva a alcanzarla (Podsakoff, Mac Kenzie y Bommer, 1996).

Para Eisenbach et al. (1999), algunas de las cualidades del líder transformacional lo hacen especialmente apto para liderar ciertos tipos de cambio. En este sentido, Bass y Riggio (2006) sostienen la idea de que el liderazgo transformacional es mejor para las situaciones no rutinarias. Leithwood y Steinbach (1993) afirman que el pensamiento experto es particularmente crucial para los líderes, porque les provee de la flexibilidad cognitiva que requieren para sus contextos tan cambiantes. Este tipo de pensamiento crea una propensión a la actuación transformacional; sin embargo, desde su perspectiva, la teoría del liderazgo transformacional como fue propuesta por Bass, no le otorga suficiente importancia a la mente del líder.

Con el propósito de jalar o atraer a los seguidores hacia las diferentes posibilidades de cambio, el líder debe desarrollar una visión que considere las necesidades y valores de los distintos actores (Ford y Ford, 1994). Una vez que lo logre, puede empezar a gestionar el cambio, a través de la estimulación intelectual de los seguidores, que podrán empezar a pensar en nuevas formas de hacer las cosas. El líder debe enmarcar el proceso de cambio en la necesidad de crecimiento personal de los seguidores, que sólo así podrán verlo atractivo. El proceso también puede ser

facilitado si muestra consideración individual y provee apoyo y guía al personal involucrado. De esta forma, el líder transformacional será un gran facilitador del proceso si promueve una cultura que privilegie la toma de decisiones grupales (Eisenbach, et. al., 1999).

#### ***4.1.4.4. La cultura organizacional en el proceso del liderazgo transformacional***

En virtud de que la cultura de la organización puede limitar los esfuerzos renovadores de un líder, el cambio en ella es una parte fundamental del proceso del liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1990). Para Schein (1984), la cultura organizacional es el patrón de supuestos básicos que un grupo determinado ha inventado, descubierto o desarrollado como aprendizaje, que le permite lidiar con sus problemas de adaptación externa y de integración interna; para considerarse como cultura, debe haber funcionado adecuadamente y poder ser enseñada a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con los problemas que se presenten.

Desde la perspectiva de Mendoza Torres y Ortiz Riaga (2006), la cultura organizacional es un conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales, que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad, porque establecen una atmósfera afectiva común, sea ésta positiva o negativa, y un marco cognitivo compartido. Se trata de un modo de vida y configura la forma en que se relacionan los individuos de una organización.

La cultura organizacional debe ser analizada en diferentes niveles de profundidad (Schein, 1984):

- Artefactos visibles, que corresponde a la arquitectura de la organización, su tecnología, la disposición de oficinas, la forma de vestir de las personas, las formas de hablar y comportarse y los documentos públicos. Estos datos son fáciles de obtener, pero difíciles de interpretar.
- Valores que gobiernan el comportamiento, que es el siguiente nivel de profundidad. Son difíciles de observar directamente, por lo que deben inferirse a través de entrevistas o del análisis de contenido de documentos.

- Supuestos subyacentes, que son inconscientes y sobre los cuales verdaderamente se construye la cultura organizacional. Son verdaderamente poderosos porque no son debatibles, dada su condición inconsciente.

Cameron y Quinn (2006), a través de su modelo teórico llamado marco de valores competitivos, han propuesto cuatro tipos de cultura organizacional: jerárquico, de mercado, clan y adhocracia.

La cultura jerárquica se sustenta en los conceptos de Max Weber sobre las burocracias. Se presenta en organizaciones estables, que buscan la eficiencia y la alta consistencia en productos o servicios. Los trabajadores y las tareas se mantienen bajo control; hay líneas claras de autoridad y para toma de decisiones; se trabaja con base en reglas estandarizadas y procedimientos que buscan precisión.

La cultura de mercado no tiene que ver con el marketing o los consumidores, sino que se presenta en una organización que funciona como un mercado en sí mismo. Se orienta hacia el ambiente externo, a base de transacciones con proveedores, sectores productivos, sindicatos y autoridades. Los valores que la dominan son la competitividad y la productividad. Se procura un buen posicionamiento exterior y al interior se negocia con mecanismos básicamente monetarios.

La cultura tipo clan se asemeja a una familia en la que se tienen metas y valores compartidos, cohesión y participación. Se caracteriza por el trabajo en equipo, los programas de involucramiento del personal y el interés de la organización por el bienestar de sus empleados. Algunos de los supuestos básicos de esta cultura son la promoción de un ambiente humano y del empoderamiento de los empleados, además del trabajo en equipo, la lealtad y el compromiso.

Finalmente, las adhocracias han surgido ante los cambios sociales de la era de la información y la del conocimiento. Se trata de organizaciones que responden a las condiciones turbulentas del siglo XXI, con estructuras temporales, especializadas y dinámicas, con alto potencial de innovación; sus retos son la adaptabilidad, la flexibilidad y la creatividad en ambientes inciertos, ambiguos y con sobrecarga de información (Cameron y Quinn, 2006).

Desde la perspectiva de Bass y Avolio (1993), es importante considerar que una cultura transformacional en las organizaciones se caracteriza por un sentido de propósito y ligas afectivas de familiaridad. De acuerdo con ellos, si esto ocurre, hay un gran compromiso institucional porque los líderes y seguidores van más allá de sus intereses personales y se enfocan al bienestar de la organización. Así, no se requiere de acuerdos formales y controles, porque la gente actúa por compromiso y en confianza. Como consecuencia, la estructura organizacional es descentralizada, flexible, adaptable, dinámica, informal; la creatividad es la regla para todos (Bass y Avolio).

De acuerdo con lo anterior, los líderes transformacionales influyen tres áreas de la cultura organizacional: 1) La mentalidad de la gente de la organización, 2) La cultura entre la gente de la misma y 3) La cultura más allá de la gente de la institución (Tucker y Russell, 2004).

En el mismo contexto de la cultura organizacional, el liderazgo del sector público ha sido muy poco estudiado (Van Mart, 2003). De acuerdo con el autor, este tipo de liderazgo, al que él llama administrativo o burocrático, ha recibido poca atención de los investigadores, en virtud de que se le atribuye un carácter altamente instrumental, a que se considera que el verdadero liderazgo en este ambiente se encuentra fuera del control formal y a que son más atractivos otros tipos de líderes. No se ha documentado la correlación entre la cultura de las organizaciones del sector público y el liderazgo transformacional. Hasta la fecha, la escasa investigación sobre este tema, se ha dado en torno a los aspectos normativos sobre lo que los líderes deben hacer en la burocracia, pero se ha dejado de lado la dinámica del proceso de liderazgo. Sin embargo, Van Mart reflexiona sobre lo dicho por Schein (1985, citado en Van Mart): “la única cosa verdaderamente importante que los líderes deben hacer es crear y administrar la cultura” (pp.221).

En el estudio del liderazgo transformacional se ha considerado que existen moderadores situacionales, como son las relaciones entre líderes y seguidores, la estructura de las actividades, la posición de poder del líder y las características de los seguidores y el empoderamiento psicológico (Wofford, Whittington y Goodwin, 2001; Avolio, Zhu, Koh y Bhatia, 2004).

#### **4. 1. 4. 5. El liderazgo transformacional ante el cambio educativo**

La mayor parte de las investigaciones sobre liderazgo se han realizado en los ámbitos políticos, sociales y organizacionales. En ellas, casi siempre se ha privilegiado la vinculación entre la eficiencia y eficacia del líder ante la productividad de la institución o bien, se han analizado los casos de éxito en el cambio producido en las organizaciones (Maureira, 2004). Además, prevalece la tendencia a considerar que el liderazgo se localiza en ciertos niveles de la jerarquía organizacional y que su propósito es alcanzar las metas planteadas (Salazar, 2006).

Las organizaciones educativas, a diferencia de las empresariales, tienen un modo peculiar de estructurarse y una compleja caracterización del producto educativo, porque el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos (Maureira, 2004). Lo anterior ha ocasionado que abunden diversos enfoques de liderazgo en educación: visionario, simbólico, educativo y efectivo, entre otros. En este contexto surgió el concepto de liderazgo instruccional, como aquél que se enfoca en el proceso de enseñanza aprendizaje, con especial énfasis en las conductas de los profesores mientras trabajan con los alumnos (Bush y Glover, 2003). La mayor influencia de estos líderes ocurre en el aprendizaje de los estudiantes, a través de su trabajo personal con los maestros. Así, este tipo de liderazgo privilegia la dirección y el impacto de su influencia sobre el proceso de aprendizaje en el salón de clases.

Desde la perspectiva de Leithwood y Poplin (1992), el liderazgo instruccional constituye un modelo que sirvió a las escuelas entre 1980 y 1990, pero que, a la luz de las iniciativas de reestructuración de las instituciones educativas actuales, no parece ser el adecuado para la administración que se requiere ahora. De acuerdo con Fullan (2002), el aseguramiento del aprendizaje profundo de los alumnos requiere de la movilización de los profesores, para lo cual se deben mejorar sus condiciones de trabajo. Así, se requieren líderes que puedan crear la transformación de la cultura de las escuelas y de la profesión docente en sí misma. Estos elementos van más allá del rango de acción del líder instruccional (Fullan).

En opinión de Leithwood y Poplin (1992), el liderazgo transformacional tiene un mayor rango de acción que el instruccional y por ello lo desplaza como alternativa. El autor (citado en Bush y Glover, 2003), sostiene que esta forma de liderazgo (transformacional) asume que el foco central del líder debe ser el compromiso y las capacidades de los miembros de la organización.

Los altos niveles de compromiso hacia las metas de la organización y las mayores capacidades para alcanzarlas, resultan en un esfuerzo adicional y una mayor productividad (p.12).

En este sentido, Leithwood (1994) considera que el liderazgo sólo se manifiesta en el contexto del cambio y que la naturaleza de éste determina los tipos de líderes que pueden resultar efectivos. Además, explica que la reestructuración escolar dominará la agenda de los líderes educativos en el futuro cercano y el cambio educativo requerido va más allá del movimiento de escuelas efectivas que se gestó en los años 70s (Maureira, 2004).

En concordancia con lo anterior, Leithwood (1994) sostiene que la naturaleza del cambio educativo que se vive en la actualidad requiere de un liderazgo distinto al instruccional, a partir de cuatro premisas:

1. Las formas y los fines de la reestructuración escolar son desconocidos. El enfoque del liderazgo instruccional está en el salón de clases e implica la supervisión de profesores, a través de estrategias de control; las formas y los fines de la reforma están bien delimitados. En contraste, la creación de escuelas que respondan a las demandas sociales del siglo XXI, carece de una ruta estructurada y requiere de un pensamiento de alto nivel para lograrlo. En este caso, se requiere más del compromiso de los miembros de la organización, que del control que ejerza el líder.
2. La reestructuración escolar requiere de cambios de primero y segundo orden. El liderazgo instruccional se ha centrado en los cambios de primer orden, que son los que ocurren en el salón de clases. De acuerdo con Leithwood (1994), esa es la razón del fracaso de la mayoría de los procesos de cambio en las escuelas. Los cambios de segundo orden viabilizan la implementación de los de primer orden, tales como el desarrollo de una visión compartida, la creación de una cultura de trabajo productiva y la distribución del liderazgo. El liderazgo transformacional es especialmente adecuado para estas acciones.
3. La reestructuración escolar se ubica ahora en escuelas secundarias y de nivel medio superior y superior. El tamaño de las escuelas, el número de profesores y la diversidad de materias dificultan la influencia directa del director en el salón de clases, como se promueve en el liderazgo instruccional. Por lo anterior, dado que el liderazgo transformacional enfatiza el

empoderamiento de las personas, facilita la acción en estos contextos.

4. La profesionalización de los maestros es un elemento central de la reestructuración de las escuelas. El liderazgo instruccional requiere de un rol activo en el salón de clases, basado en un alto grado de competencia didáctica; en virtud de que esto es lo que se pretende desarrollar en los maestros, se requiere otro tipo de liderazgo fuera de las aulas.

A través de la investigación de escuelas en cambio, se ha hecho evidente que los líderes educativos exitosos tienen una serie de características comunes: una orientación inclusiva y facilitadora; un enfoque institucional hacia el aprendizaje de los alumnos; una administración eficiente y habilidad para el manejo de presión y soporte a sus seguidores (Fullan, 2001).

En estos tiempos, los líderes deben buscar que se incrementen las habilidades y conocimientos de la gente de sus organizaciones, de tal manera que se genere una cultura común con altas expectativas sobre el uso de los aprendizajes, además de unir todas las piezas de la institución en una relación productiva y de mantener el compromiso individual hacia la contribución en la colectividad (Elmore, 2000). De acuerdo con lo anterior, Fullan (2002) afirma que el líder que pretende consolidar un cambio sostenible en una sociedad de conocimiento, debe enfocarse en el desarrollo de una visión de futuro y ser un pensador conceptual sofisticado que pueda transformar a la organización, a través de la gente de la misma y los equipos de trabajo que la constituyen. De acuerdo con Fullan (2001), este tipo de líderes tienen cinco elementos característicos: propósito moral (responsabilidad social), entendimiento del proceso de cambio, habilidad para mejorar las relaciones, la capacidad de creación del conocimiento y compartirlo y la capacidad de crear coherencia.

Leithwood (1994), modificó la teoría del liderazgo transformacional propuesta por Bass (Bass y Riggio, 2006) para adaptarla a los contextos escolares. Así, propuso ocho dimensiones que definen las conductas del líder transformacional:

1. Identifica y articula una visión.
2. Promueve la aceptación de las metas del grupo.
3. Genera altas expectativas de desempeño.
4. Provee de modelos apropiados.

5. Provee de estimulación intelectual.
6. Otorga apoyo individual.
7. Provee de recompensa contingencial.
8. Practica la administración por excepción (Leithwood, 1994; Salazar, 2006).

#### **4. 1. 4. 6. Reflexiones sobre el liderazgo transformacional ante el cambio educativo.**

La revisión de la literatura permite evidenciar que el liderazgo transformacional como modelo teórico y operativo explica muchas de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en los sectores sociales y en las organizaciones que se encuentran en cambio. Así mismo, hay evidencias de que sus operaciones se relacionan con los procesos de cambio y con la cultura organizacional. Sin embargo, todavía la investigación analiza los vínculos complejos entre los tres constructos.

A continuación, se presenta una reflexión sobre lo que hasta hoy se sabe sobre esas relaciones y de ella se derivan algunas preguntas que eventualmente pudieran detonar nuevos proyectos de investigación.

Desde la perspectiva de Leithwood (1994), el verdadero liderazgo sólo puede manifestarse en el contexto del cambio; asimismo, el cambio determinará la naturaleza del líder que emergerá de él. Desde que se describió, el liderazgo transformacional se ha vinculado con el cambio en diferentes contextos. Así, de acuerdo con Burns (2003), estos líderes producen una metamorfosis completa de su ámbito de acción porque está determinado en su esencia. La inconformidad con el estatus quo los mueve a transformar su entorno.

Para lograr lo anterior, el líder posee ciertas características que facilitan la articulación del cambio, con una profunda vocación moral. Los rasgos que propusieron Bass (Bass y Avolio, 1990) y Burns (1978), han sido ampliamente explorados empíricamente, de tal suerte que se ha podido discutir su naturaleza, pertinencia y aplicabilidad. En la misma línea, Leithwood (1994) ha propuesto modificaciones a la teoría de amplio espectro de Bass, para que se adapte a las características de las instituciones educativas. Sin embargo, no se ha analizado la posibilidad de que algunos líderes exhiban sólo algunas de las operaciones del liderazgo transformacional: a) carisma, b) motivación

inspiracional, c) estimulación intelectual y d) consideración individual. Tampoco se ha explorado si el desarrollo de alguna de las operaciones se ve favorecido por determinados contextos educativos o si la presencia de alguna de ellas es más favorecedora del cambio educativo que otra.

Por otro lado, hay autores que han propuesto que el contexto organizacional es un factor que influye en el desarrollo del liderazgo transformacional y en sus procesos; además han demostrado que este tipo de líder influye determinantemente sobre las organizaciones, con lo que se establece una relación bidireccional entre el líder transformacional y los factores contextuales organizacionales (Pawar y Eastman, 1997). A pesar de que hay planteamientos teóricos que proponen diversos elementos contextuales como factores que incrementan la receptividad hacia las prácticas del liderazgo transformacional (Pawar y Eastman), no hay evidencias empíricas que sustenten este asunto en las instituciones educativas.

Adicionalmente, se ha considerado que el líder transformacional resulta ser un promotor del cambio en la cultura organizacional a través de su influencia sobre la transformación de la mentalidad de las personas y la modificación de las relaciones internas y externas (Bass y Avolio, 1990; Tucker y Russell, 2004).

Asimismo, se ha propuesto que la cultura organizacional puede influir sobre las prácticas de liderazgo de las instituciones, como un factor situacional (Mendoza Torres y Ortiz Riaga, 2006), además de otros elementos como moderadores de las acciones del liderazgo, tales como el empoderamiento de los seguidores (Avolio, et al., 2004), sus motivaciones, la estructura de las tareas y las relaciones de poder (Wofford, et al., 2001). En este sentido, un asunto poco explorado es la manera en que el liderazgo transformacional incide en la cultura de las instituciones educativas del sector público, de tal manera que les permitan adoptar un cambio organizacional (Van Mart, 2003). En este ámbito, hay algunas evidencias que sugieren nexos entre la efectividad del líder transformacional, la posición estratégica y la cultura organizacional de instituciones públicas, pero no se ha constatado en el marco de las organizaciones educativas.

**Figura N° 1. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.**

	<b>CATEGORÍA</b>	<b>PRÁCTICAS</b>	
Los "líderes efectivos" - aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas	<b>Mostrar dirección de futuro</b> , realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral"	Visión (construcción de una visión compartida)	} <b>Motivaciones</b>
		Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
		Altas expectativas	
	<b>Desarrollar Personas</b> , construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.	Atención y apoyo individual a los docentes	} <b>Capacidades</b>
		Atención y apoyo intelectual	
		Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
	<b>Rediseñar la organización</b> , establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.	Construir una cultura colaborativa	} <b>Condiciones de trabajo docentes</b>
		Estructurar una organización que facilite el trabajo	
		Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
		Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
	<b>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</b> Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases	Dotación de personal	} <b>Condiciones de trabajo docentes</b>
		Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
		Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo			

**Fuente:** (Leithwood et.al 2006).

## 5. Marco Metodológico

### 5.1. Paradigma y enfoque.

#### 5.1.1 Paradigma

La investigación se sustenta en el paradigma **positivista-cuantitativo**, porque el objeto científico es el comportamiento, predomina el contexto de la verificación, utiliza técnicas de recolección de datos, como cuestionarios estandarizados, entrevistas estructuradas; el fin del conocimiento es la búsqueda del mismo, normas y leyes; el conocimiento tiene carácter explicativo y predictivo; el conocedor y el conocido son independientes. Permite hacer generalizaciones no ligadas al tiempo ni al espacio; busca los hechos y las causas de los fenómenos sociales prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas; la investigación es valórica; el investigador controla el estudio, impone las condiciones de control para minimizar sesgos y maximizar la precisión y validez; es deductivo (Delgado y Gutiérrez, 1995; Polit y Hunter, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Barriga y Henríquez, 2004).

#### 5.1.2 Enfoque

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que se ha utilizado selección de datos para probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar una teoría. Dentro de las características que presenta este enfoque, mide fenómenos, utiliza estadísticas, prueba hipótesis, hace análisis de causa efecto. El procesamiento de la información es secuencial, deductivo, probatorio, análisis de la realidad de manera objetiva. El uso de este enfoque para este estudio, permite hacer generalización de resultados. Control sobre fenómenos, precisión, réplica y predicción. (Hernández, 2010).

## 5.2 Tipo de Estudio

En cuanto al tipo de estudio o alcance del proceso de investigación es **descriptivo**.

Es descriptiva, pues posiciona al investigador a detallar situaciones y eventos, cómo es y cómo se manifiestan determinados fenómenos. Estos estudios buscan detallar las propiedades importantes de las personas, de grupos, de comunidad o de cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. También, miden y evalúan variados aspectos del fenómeno a investigar.

En resumen, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de fenómenos y se mide cada una de ellas independientemente, para así “describir”. (Hernández, 2010).

## 5.3 Método de investigación.

Este estudio como utiliza un enfoque **cuantitativo**, el método será **deductivo**.

En cuanto al método deductivo, considera datos generales aceptados como verdaderos, para deducir por medio del razonamiento lógico, estadístico varias suposiciones; es decir, parte de verdades previamente establecidas como principios generales.

## 5.4. Población.

Para la variable Liderazgo Transformacional se encuestó a un integrante del equipo directivo, nueve docentes y cuatro asistentes de la educación.

**Cuadro N° 1. Distribución de la población objetivo del estudio de la encuesta de Liderazgo Transformacional.**

N°	Estamentos	Cantidad	Porcentaje
1	Docentes directivos	1	7.1
1	Profesores y Profesoras	9	64.3
2	Asistentes	4	28.6
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100</b>

## **5.5. Estrategias de recopilación de información.**

**Técnica: Encuesta.**

**Modalidad: Cuestionario.**

Las técnicas de recolección de información son formas de obtener la información. Son ejemplos de técnicas; la observación directa, la encuesta en sus dos modalidades (entrevista o cuestionario), el análisis de un documento, etc.

Un cuestionario es una modalidad de la encuesta. Este tipo de instrumentos agrupa o selecciona una serie de preguntas en torno a un evento o temática en particular, sobre la cual el investigador necesita obtener la información (Hurtado, 2000 citado por Moya, 2011).

Para llevar a cabo el estudio, se ha seleccionado una serie de instrumentos válidos y confiables, lo que serán aplicados a los distintos sujetos de investigación para abordar cada una de las temáticas.

### **5.5.1. Cuestionario de Liderazgo Transformacional**

Se aplicará una adaptación contextualizada del Cuestionario de liderazgo transformacional (Anexo N° 1), del Estudio de José Luis Bernal Agudo “Liderar el cambio, Liderazgo transformacional” (2001), este cuestionario se basa inicialmente en los trabajos realizados por Bernard M Bass (1992), acerca del Liderazgo Transformacional ya suficientemente contrastados. Asimismo, se han tenido en cuenta investigaciones y trabajos realizados en España por Pascual R, Villa E y Auzmendi E. (1993), el de Ruiz de Gauna R (1989) y el de Lorenzo M (1994). Pero el instrumento que ha servido de referencia ha sido el “The Leadership Questionnaire” del Nuffield Institute for Health que, en su versión piloto, fue elaborado en 1997 y adaptado y validado por el autor en el año 2001 para ser aplicado en centros educativos.

**Cuadro N° 3 Escala de Evaluación Cuestionario de Liderazgo**

<b>Valor</b>	<b>Concepto</b>
1	No responde al factor de Liderazgo Transformacional
2	Responde de manera insipiente al factor de Liderazgo Transformacional
3	Responde rara vez al factor de liderazgo transformacional
4	Responde regularmente al factor de Liderazgo Transformacional
5	Responde básicamente al factor de liderazgo Transformacional
6	Responde bien al factor de Liderazgo Transformacional
7	Responde muy bien al factor de Liderazgo Transformacional

Para la tabulación, evaluación e interpretación del cuestionario, a continuación, se señalan las dimensiones o factores que determinaron su estructura, validez y posibilitan la posterior interpretación.

*5.5.1.1. Factores del Liderazgo Transformacional según cuestionario (Bernal JL 2006)*

1. **Carisma:** se refiere a la capacidad que tiene el directivo de transmitir confianza, entusiasmo y respeto, que genere lealtad y compromiso y se comporte en forma honesta y coherente con lo que dice y hace.
2. **Consideración Individual:** se refiere a la capacidad que tiene el directivo para apoyar las propuestas, demostrar empatía, estar accesible, tener en cuenta a las personas y ser sensible a las necesidades e intereses de sus seguidores.
3. **Estimulación Intelectual:** se refiere a la capacidad que tiene el directivo para animar a generar ideas y a tomar nuevas responsabilidades facilitando las cosas sin imposiciones sino con motivación.
4. **Inspiración:** se refiere a la capacidad que tiene el directivo para tener una visión de futuro del centro, aumentar el optimismo, lograr el entusiasmo de todos para implicarse más en la idea del centro como organización y como visión de futuro y que cada uno logre un fuerte sentido de identidad con el centro.

5. **Tolerancia Psicológica:** se refiere a la capacidad del directivo para ser tolerante a los errores de los demás y también de los suyos, esto le permite mejorar y crear una atmosfera adecuada para resolver conflictos.
  
6. **Participación:** se refiere a la capacidad del directivo para construir un liderazgo compartido, fomentando la cultura de la participación con trabajo en equipo para conseguir los mejores resultados.
  
7. **Actuación del Directivo:** se refiere a la capacidad del directivo para asumir su cargo con responsabilidad y consciente de las implicancias que tienen sus decisiones para el centro educativo.

**Cuadro N° 4. Distribución de indicadores según los factores del Cuestionario de Liderazgo Transformacional.**

Ord.	Factor	Indicadores
A	<b>Carisma</b>	1- 14- 24- 29- 43- 45- 51- 52- 53- 58- 59- 61- 62- 64- 66- 73- 77- 78- 82- 84- 93- 99- 100- 102- 104- 105- 106- 111- 120- 122- 123.
B	<b>Consideración Individual</b>	2- 3- 4- 17- 27-33- 36- 39- 46- 50- 60- 87- 90- 91- 92- 103- 109 - 119.
C	<b>Estimulación Intelectual</b>	6- 7- 16- 20- 21- 22- 55- 56- 66- 70- 89- 114- 116- 122.
D	<b>Inspiración</b>	13- 18- 19- 25- 60- 64- 97- 115.
E	<b>Tolerancia Psicológica</b>	8- 23- 31- 37- 68- 80- 90- 98- 108- 109.
F	<b>Participación.</b>	5- 9- 12- 26- 32- 34- 35- 38- 40- 49- 54- 57- 71- 81- 82.

Y específicamente en el ámbito educativo, se incorpora el Factor:

F	<b>Actuación del Directivo.</b>	10- 11- 15- 28- 30- 41- 42- 44- 47- 48- 69- 72- 73- 75- 76- 77- 84- 86- 87- 95- 99- 102- 111- 118- 119
---	---------------------------------	--

## **5.6. Estrategias de análisis de datos.**

El análisis de los datos se realizará utilizando una base de datos Excel especialmente preparada para este propósito. Se llevará a cabo el análisis estadístico descriptivo de cada variable del estudio, considerando medidas de tendencia central, media, mediana, moda y desviación estándar.

Para el caso del cuestionario de Liderazgo Transformacional, se analizará el promedio de cada factor que considera el instrumento, los resultados serán presentados en tablas y gráficos que permitan observar, analizar y comparar las respuestas de cada estamento

## **5.7. Plan de trabajo.**

La presente investigación se desarrollará en 5 etapas, comenzando con la formulación del proyecto de investigación, etapa en la cual se define el objeto de estudio, posteriormente en la segunda etapa se define la metodología y se seleccionan y estructuran los instrumentos de recolección de datos, en la etapa tercera se realizará el trabajo de campo, es decir, se aplicarán los diferentes cuestionarios y se hará recolección de información.

Esta etapa se inicia con la selección de los encuestados, la que se realizó de la siguiente forma: en primera instancia se consideró un integrante del cuerpo directivo (1), docentes (9) y asistentes de la educación (4). Selección según mal rendimiento académico. (Según libros de clases como fuente).

En la cuarta etapa se trabajará en la tabulación y posterior análisis de la información, la que incluye la discusión y contrastación de los resultados tanto con la hipótesis planteada, como con las investigaciones que se hayan seleccionado como apoyo al estudio.

La quinta etapa y final, es el producto que se obtenga de los análisis, discusión, sugerencias y aportes a partir de los resultados.

## **6. Análisis e Interpretación de Resultados**

### **6.1 Análisis de la Información**

Como se ha indicado anteriormente, este estudio está referido a determinar el nivel de predominio de los factores del Liderazgo Transformacional, en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano, para ello se aplicó el cuestionario de Liderazgo Transformacional (JL Bernal, 2006) a un representante del equipo directivo, 9 docentes y 4 asistentes de la educación del colegio.

### **6.2. Resultados Cuestionario de Liderazgo Transformacional según JL Bernal (2006)**

Este cuestionario busca recoger la opinión de los integrantes de los estamentos que trabajan en la escuela, respecto al nivel de predominio de los factores del Liderazgo Transformacional, en la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano.

El sexo de los entrevistados corresponde a un 71,4% mujeres y 28,6% hombres respecto a la formación de los entrevistados un 64,3% tiene formación universitaria completa de pregrado, un 14,3% posee un pos título, un 7.1% tienen estudios de magister y 14.2% no tiene formación universitaria.

Respecto a los años de servicio un 78.6% de los entrevistados posee menos de 10 años de servicio, un 21.4% entre 10 y 20 años de servicio, un 0% posee entre 20 y 30 años de servicio y un 7,1%% más de 30 años de servicio.

## 6.2.1 Resultados Generales de la Encuesta de Liderazgo Transformacional

**Tabla N° 1: Resultado General de los siete factores considerados en el cuestionario de Liderazgo Transformacional según un representante del equipo directivo, nueve docentes y cuatro no docentes.**

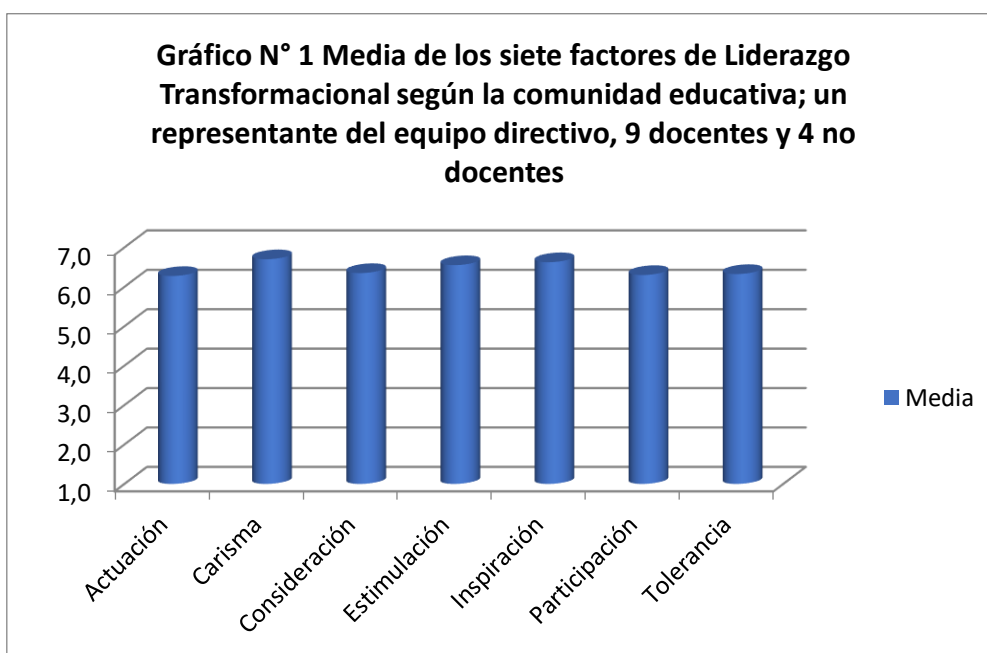
FACTORES	PERSONAS ENTREVISTADAS														X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Actuación	6,4	5,8	6,4	6,5	6,8	5,3	6,4	6,6	6,6	6,8	6,5	6,5	6,2	6,7	6,39
Carisma	7,0	6,5	6,5	6,8	6,8	5,7	6,3	6,5	6,3	6,9	6,6	6,6	6,2	6,8	6,53
Consideración	6,9	6,4	5,6	6,5	6,7	5,3	6,2	6,3	5,8	7,0	6,2	6,2	6,4	6,8	6,30
Estimulación	6,9	6,6	5,9	6,8	6,4	5,1	6,3	6,4	5,5	7,0	6,1	6,3	6,2	7,0	6,32
Inspiración	7,0	6,6	6,0	6,9	6,8	5,8	6,3	6,6	5,8	7,0	6,9	6,5	6,4	7,0	6,54
Participación	6,8	6,2	5,8	6,4	6,5	5,2	6,2	6,4	6,1	6,9	6,0	6,5	6,1	6,8	6,27
Tolerancia	6,5	6,0	6,1	6,7	6,8	4,7	6,1	6,7	6,5	6,7	6,5	6,5	6,2	6,6	6,32
Total general	6,8	6,3	6,1	6,6	6,7	5,4	6,3	6,5	6,2	6,9	6,4	6,5	6,2	6,8	6,40

Esta tabla nos muestra los promedios obtenidos por cada uno de los entrevistados respecto del factor que se está evaluando, a partir de esta información nos permite tener una visión general de la opinión de cada entrevistado, en función de los factores que predominan en el liderazgo de la Directora, se observa que tiene un alto nivel de predominio todos los factores del Liderazgo Transformacional, ya que en todos los casos los promedios obtenidos superan el 5.0, que de acuerdo a la escala, este promedio indica que responde básicamente al factor de Liderazgo Transformacional. Los factores mejor evaluados son **Inspiración** con un promedio de 6.54 y **Carisma** con un promedio de 6.53, representando el valor más alto de la escala de evaluación utilizada para este cuestionario. El factor menor evaluado es Participación que corresponde a un promedio general de 6.27 de acuerdo

a la escala de evaluación que se utilizó en este instrumento.

Cabe señalar que uno de los encuestados le asignó el menor valor al factor Tolerancia, correspondiente a 4.7, pero no altera el resultado de la interpretación del factor, ya que el promedio de todos los participantes de la muestra es de 6.32, esto significa que no impacta significativamente en los resultados anteriores.

El siguiente grafico muestra el promedio de los siete factores que mide el cuestionario según la opinión de un integrante del equipo directivo, nueve profesores y 4 asistentes de la educación.



De acuerdo a los resultados, es posible analizar el promedio por cada factor de Liderazgo Transformacional que considera el cuestionario aplicado, según la opinión de los encuestados, se observa que la tendencia es que todos los factores evaluados aparecen por sobre el 6.0 lo que permite concluir que la Directora responde al perfil del tipo de Liderazgo Transformacional.

Considerando la perspectiva de Leithwood (1994), el verdadero liderazgo solo puede manifestarse en contexto de cambio, este antecedente se complementa con los resultados obtenidos en la encuesta ya que los siete factores que mide el cuestionario de Liderazgo Transformacional de

JL Bernal; Actuación del Directivo, Carisma, Consideración Individual, Estimulación Intelectual, Inspiración, Participación y Tolerancia Psicológica, son características que la Directora del colegio manifiesta bien desarrolladas a juicio de los entrevistados. Estas características permiten al líder desenvolverse adecuadamente en contextos de cambio lo que favorece una metamorfosis completa de su ámbito de acción según lo mencionado por Burns (2003). Este autor también señala que la inconformidad con el estatus quo, es lo que mueve a los líderes a cambiar el entorno, este antecedente al ser contrastado con los resultados permite inferir que la Directora posee un estilo de liderazgo que permitirá al establecimiento avanzar hacia un proceso de transformación en función de las políticas de la educación de adulto, permitiendo a los miembros de la comunidad desarrollar sus capacidades y competencias para adaptarse a las necesidades que el contexto le presente.

## 6.2.2 Resultado Encuesta de Liderazgo según Profesores

Tabla N° 2 Resultado de los siete factores considerados en el cuestionario de Liderazgo Transformacional según los Profesores

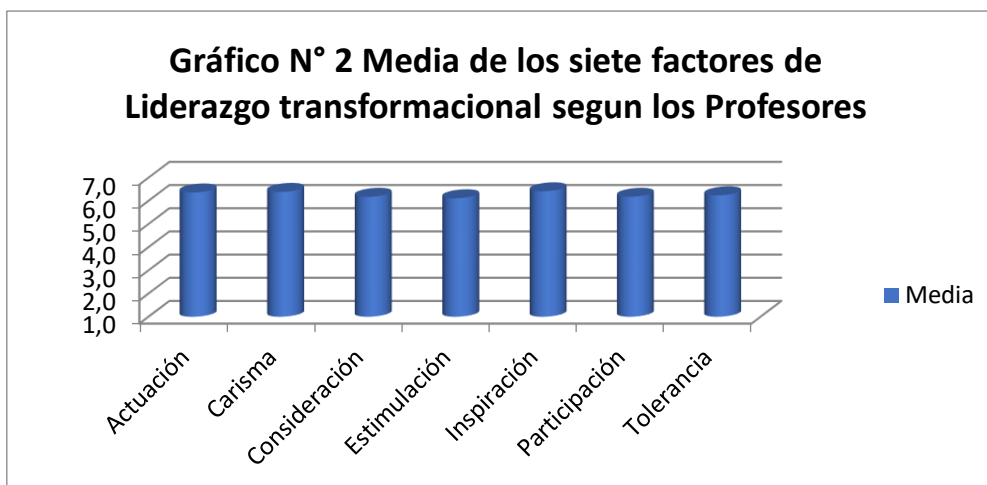
Factores	PROFESORES									Media
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Actuación	6,8	5,3	6,4	6,6	6,6	6,8	6,5	6,5	6,2	6,4
Carisma	6,8	5,7	6,3	6,5	6,3	6,9	6,6	6,6	6,2	6,4
Consideración	6,7	5,3	6,2	6,3	5,8	7	6,2	6,2	6,4	6,2
Estimulación	6,4	5,1	6,3	6,4	5,5	7	6,1	6,3	6,2	6,1
Inspiración	6,8	5,8	6,3	6,6	5,8	7	6,9	6,5	6,4	6,4
Participación	6,5	5,2	6,2	6,4	6,1	6,9	6	6,5	6,1	6,2
Tolerancia	6,8	4,7	6,1	6,7	6,5	6,7	6,5	6,5	6,2	6,2
Total general	6,7	5,4	6,3	6,5	6,2	6,9	6,4	6,5	6,2	6,3

De acuerdo a lo observado en la tabla N° 2, la opinión de los profesores del establecimiento, los factores de Liderazgo Transformacional mejor evaluados son; **Actuación de Directivo, Carisma e Inspiración** todos con un promedio general de 6.4 puntos de acuerdo a la escala utilizada para este instrumento.

Se observa que el factor que ha obtenido el menos puntaje general es Estimulación Intelectual, con 6.1 puntos de acuerdo a la escala utilizada para este instrumento.

Llama la atención que uno de los encuestados le asigna el menor puntaje a Tolerancia correspondiente a 4.7 puntos según la escala utilizada para evaluar el instrumento. Éste resultado no influye significativamente en la opinión general ya que el promedio de todas las opiniones es 6.2 puntos

para este factor.



Éste grafico nos permite observar con mayor precisión la distribución de las opiniones de los docentes respecto de la visión que tienen del tipo de Liderazgo de la Directora, dejando ver claramente que, la Directora responde al tipo de Liderazgo Transformacional según la escala de evaluación de este cuestionario.

Los resultados permiten observar que la opinión de los docentes indica que la Directora posee muy bien definidos los factores de Actuación del Directivo, Carisma e Inspiración, estas habilidades de la Directora les permiten desarrollarse profesionalmente ya que logra inspirarlos desde el punto de vista intelectual, contribuyendo a la perfección de sus competencias, las que son necesarias en el contexto en que desarrollan su labor.

También es posible observar a la luz de los resultados que la Actuación de la Directora les genera confianza, siendo bien valorada por los docentes. Además, ellos consideran que es una persona con Carisma.

Estas características son muy importantes según JL Bernal, quien adopto el cuestionario de Liderazgo Transformacional a los contextos educativos; consideró que un director que posee carisma es capaz de transmitir confianza, respeto y entusiasmo, generando lealtad y compromiso y es coherente entre lo que dice y lo que hace. Por su parte el señala también que quien presenta claramente observable el factor de inspiración es un líder que tiene una visión de futuro clara respecto

del establecimiento que tiene a su cargo, capaz de aumentar el optimismo, lograr el entusiasmo de todos para implicarlos en la institución con un fuerte sentido de identidad con el centro. Para este autor la actuación del directivo es otro factor que se refiere a la capacidad que posee para asumir su cargo con responsabilidad y consciente de las implicancias que tienen sus decisiones para el centro educativo.

Considerando también los aportes hechos por Fullan (2001), quien se refiere a las características comunes que presentan los líderes de escuelas que se encuentran en constante cambio, entre ellos una orientación inclusiva y facilitadora, un enfoque institucional hacia el aprendizaje de los alumnos, una administración eficiente y habilidad para el manejo de presión y soporte a sus seguidores. Estos aportes de la literatura avalan los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes de la institución.

Otro de los autores que en sus aportes entrega referencias importantes para avalar los hallazgos encontrados es Elmore (2000), quien se refirió a la importancia que tiene, que un líder busque incrementar las habilidades y conocimientos de los integrantes de una organización, de tal manera que se sugiere una cultura común con altas expectativas sobre el uso de los aprendizajes, además de unir todas las piezas de la institución en una relación productiva y de mantener el compromiso individual hacia la contribución en la colectividad.

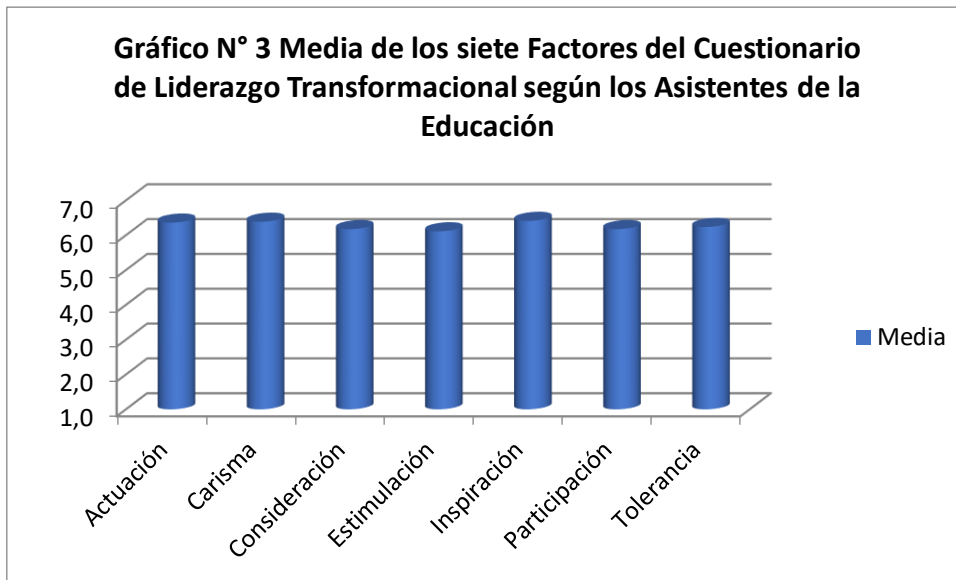
### 6.2.3 Resultados Encuesta de Liderazgo Transformacional según Asistentes de la Educación

Tabla N° 3 Resultado de los siete factores considerados en el cuestionario de Liderazgo Transformacional según los Asistentes de la Educación

Factores	Asistentes de la Educación				Media
	1	2	3	4	
Actuación	6,4	5,8	6,4	6,5	6,3
Carisma	7	6,5	6,5	6,8	6,7
Consideración	6,9	6,4	5,6	6,5	6,4
Estimulación	6,9	6,6	5,9	6,8	6,6
Inspiración	7	6,6	6	6,9	6,6
Participación	6,8	6,2	5,8	6,4	6,3
Tolerancia	6,5	6	6,1	6,7	6,3
Total general	6,8	6,3	6,1	6,6	6,5

De acuerdo a lo observado en la tabla N° 3, los asistentes de la educación consideran que la Directora responde mejor al factor Carisma con 6.7 puntos según la escala de evaluación del cuestionario utilizado. Se observa que los factores que presentan menor promedio son Actuación del Directivo, Participación y Tolerancia Psicológica con promedio 6.3 de acuerdo a la escala de evaluación de este cuestionario. Estos resultados nos indican que en opinión de los asistentes de la educación, la Directora del Colegio de Adultos Nahuelquín de

Talcahuano, responde muy bien al estilo de Liderazgo Transformacional.



En este gráfico es posible apreciar con mayor claridad la tendencia de las respuestas que dan los cuatro entrevistados acerca del tipo de Liderazgo que presenta la Directora del Colegio, las columnas representan los factores considerados en el cuestionario y su tendencia está por sobre el promedio 6.3 lo que implica que el tipo de Liderazgo que se está implementando en el colegio tiende a cambiar la cultura de la institución transformando el quehacer de los Asistentes de la Educación en función de los objetivos y metas que plantea el Proyecto Educativo.

Estos resultados permiten hacer el mismo análisis de los aportes de la teoría respecto de la importancia que tiene que un líder sea capaz de estimular a los integrantes de la institución a desarrollarse profesionalmente como lo destaca JL Bernal en su definición del factor Carisma o los aportes de Elmore, quien reconoce la importancia que tiene que un líder en propiciar el desarrollo profesional de los integrantes del equipo.

La respuesta de los asistentes de la educación cobra importancia ya que permite establecer que la directora no solamente se preocupa de del desarrollo profesional de los docentes que pertenecen al establecimiento, sino que además contribuye a estimular intelectualmente a los

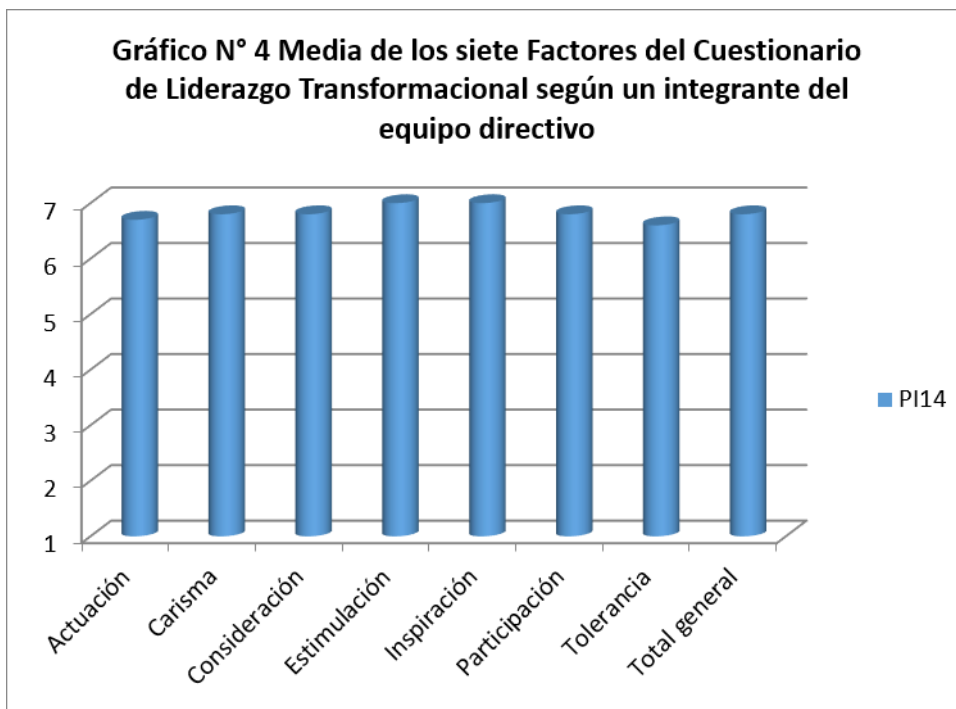
asistentes de la educación quienes prestan soporte en todo lo que implica un trabajo administrativo y de apoyo a los estudiantes, lo cual es muy relevante para el tipo de alumnos que atiende el Colegio.

#### 6.2.4 Resultados Encuesta Liderazgo Transformacional según un integrante del Equipo Directivo

**Tabla N° 4 Resultado de los siete factores considerados en el cuestionario de Liderazgo Transformacional según un integrante del equipo directivo**

Factores	Entrevistado
Actuación	6,7
Carisma	6,8
Consideración	6,8
Estimulación	7
Inspiración	7
Participación	6,8
Tolerancia	6,6
Total general	6,8

Esta tabla presenta el promedio de la evaluación de cada Factor del cuestionario de Liderazgo Transformacional de acuerdo a la tabla de evaluación empleada, según la opinión de un integrante del equipo directivo, se demuestra el interés de trabajar con la Directora y lo comprometido que se encuentra con los objetivos del centro. Se destaca evaluación máxima en dos factores Estimulación Intelectual e Inspiración, de esto se puede leer que la Directora motiva al equipo para desarrollar nuevos proyectos y desarrollarse intelectualmente.



Este gráfico nos permite tener una visión más clara acerca de la opinión del integrante del equipo directivo respecto de la actuación de la Directora en función de su tipo de Liderazgo, todos los factores están en un promedio cercano al máximo de acuerdo a la escala de evaluación utilizada para este cuestionario.

Para este estudio se consideró la opinión de un integrante del equipo directivo respecto de los factores que considera más destacados en la Directora del Colegio. El resultado permite observar que nuevamente los factores que recibieron mejor evaluación fueron Estimulación Intelectual e Inspiración, ambos con la puntuación máxima. Esta información permite observar a una Directora capaz de permitir el desarrollo de todo el personal del establecimiento, incluyendo a los integrantes del equipo directivo. Al contrastar la información con las referencias teóricas de este estudio, Wofford, Whittington y Goodwin, (2001); Avolio, Zhu, Koh y Bhatia, (2004), son muy claros en plantear que el estudio del liderazgo ha considerado que existen moderadores situacionales, como son las relaciones entre los líderes y sus seguidores, la estructura de las actividades, la posición de poder del líder y las características de los seguidores y el empoderamiento psicológico. Estas palabras cobran importancia al analizar la opinión de uno de los integrantes del equipo directivo ya que considera que la directora le permite desarrollarse profesionalmente, la ve como un aporte y un apoyo, la valora y no reconoce

en ella actitudes que limiten el desarrollo intelectual de los integrantes de la comunidad.

Las referencias teóricas de este estudio permiten explicar claramente los hallazgos encontrados ya que las respuestas del integrante del equipo directivo coincide con las descripciones que hace la teoría de un Líder Transformacional

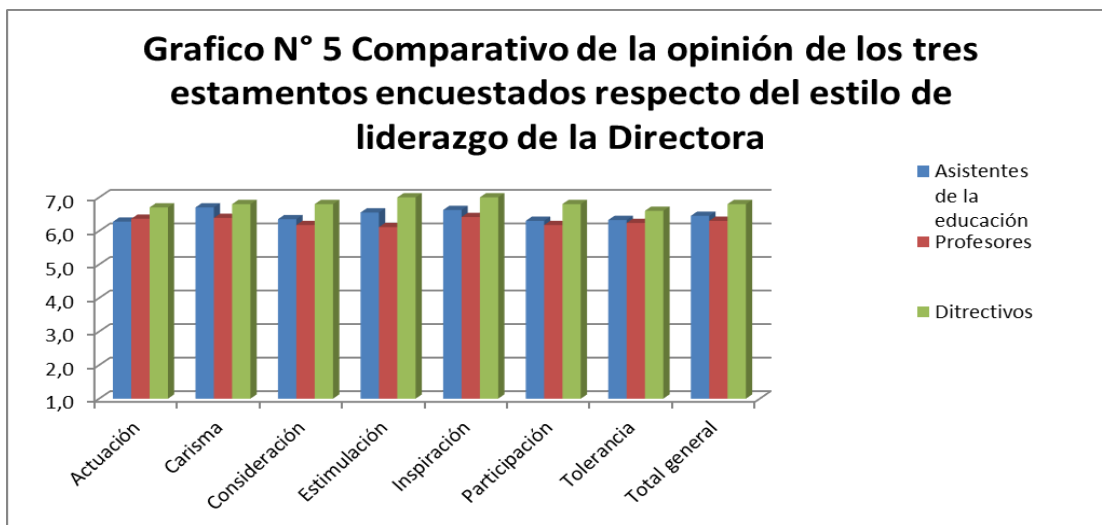
### 6.2.5 Comparación de Resultados Encuesta de Liderazgo según los tres estamentos encuestados

Tabla N° 5 Media de los siete factores considerados en el cuestionario de Liderazgo Transformacional según los tres estamentos encuestados

Factores	Estamentos		
	Asistentes de la educación	Profesores	Directivos
Actuación	6,3	6,4	6,7
Carisma	6,7	6,4	6,8
Consideración	6,4	6,2	6,8
Estimulación	6,6	6,1	7,0
Inspiración	6,6	6,4	7,0
Participación	6,3	6,2	6,8
Tolerancia	6,3	6,2	6,6
Total general	6,5	6,3	6,8

Esta tabla nos permite tener una mirada general acerca de la opinión que tienen los tres estamentos encuestados, se observa que todos consideran que el tipo de liderazgo ejercido por la Directora corresponde al Estilo Liderazgo Transformacional ya que los promedios alcanzan casi el

valor máximo de la escala utilizada para evaluar el cuestionario.



### 6.3 Conclusiones Encuesta de Liderazgo

A la luz de los resultados se observa que todos los estamentos consideran que la Directora tiene un alto nivel de predominio de los factores del Liderazgo Transformacional, lo que se demuestra numéricamente con los promedios de los resultados de la encuesta para todos los estamentos.

Estos resultados demuestran que los factores mejor evaluados de la Directora corresponden a **Estimulación Intelectual e Inspiración**; de acuerdo a lo señalado por Leithwood y Poplin (1992), el foco del líder debe estar dado por el compromiso y las capacidades de sus miembros, considerando esto, la Directora es capaz de promover el desarrollo intelectual en los miembros de la comunidad e inspirarlos a alcanzar las metas de la institución, estimulando de este modo los esfuerzos de cada uno hacia una mayor productividad lo que en educación se constata en el logro de los objetivos institucionales y el aprendizaje de los estudiantes.

Al hacer el análisis de los resultados y contrastarlo con lo señalado en el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE), cada líder debe tener una visión compartida de la institución, lo mismo que señala Leithwood, se desprende entonces que la opinión de los miembros de la institución, indican que cuentan con una Directora capaz de promover una cultura de trabajo con profesionalismo permitiendo a cada integrante desarrollar sus capacidades para avanzar hacia una cultura de trabajo colaborativa, inspirando el quehacer educativo de sus miembros, estimulándolos hacia la mejora en sus competencias profesionales y en los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

## **7. Marco Conclusivo**

### **7.1. Conclusión**

Es habitual en educación hacer estudios acerca del liderazgo educativo al interior de los establecimientos educacionales. No obstante, el estudio realizado en la Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano, que buscaba determinar el nivel de predominio de los Factores de Liderazgo Transformacional, ha permitido conocer y tener una visión del nivel de predominio de aquellos factores que considera este estilo de Liderazgo al interior del colegio. De acuerdo a los resultados, la directora responde a los máximos valores que consideran las escalas de los instrumentos aplicados.

Según lo indicado en la literatura revisada para este estudio, el estilo de Liderazgo que mejor se adapta a los sistemas educativos, es el Liderazgo Transformacional. Ya que explica muchas de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en sectores sociales y en las organizaciones que constantemente se encuentran en proceso de cambio, hay evidencias que la forma de operar de un líder transformacional incide directa y positivamente en la cultura organizacional.

En opinión de Leithwood y Popin (1992), el Liderazgo Transformacional tiene un mayor rango de acción que el Liderazgo Instruccional, y por ello lo desplaza como alternativa, el autor sostiene que en esta forma de liderazgo el foco central del líder debe ser el compromiso y las capacidades de los miembros de la organización,

La descripción que se ha realizado en este estudio, permite observar que el liderazgo de la directora contribuye a un buen desarrollo profesional del equipo de docentes y asistentes de la educación del colegio, ya que ella presenta una buena disposición al cambio, es decir, a transformar la institución.

El análisis comenzó por definir y determinar el nivel de predominio de los factores del estilo de Liderazgo Transformacional, según la percepción de los integrantes del cuerpo directivo, docente

y asistente de la educación, respecto a la Directora del establecimiento.

La encuesta de liderazgo transformacional fue aplicada un grupo de docente y asistentes de la educación, del Colegio de Adultos Nahuelquín de Talcahuano, para conocer la opinión que ellos tienen respecto de su directora. Dicho instrumento permitió se determinar que los factores con mayor nivel de aceptación fueron **Inspiración, Actuación del Directivo y Carisma**, donde una alta mayoría reconoce sus habilidades para conseguir apoyos externos, para la escuela y que tiene en cuenta las acciones del personal sobre las suyas; es tenaz en las tareas y proyectos hasta que llegan a término; reconocen su eficacia, pues logra que la institución sea reconocida exteriormente y posee una destacable habilidad en la formación de equipos de trabajo. Como dicen Bass y Avolio, se ha considerado que el líder transformacional resulta ser un promotor del cambio en la cultura organizacional a través de su influencia sobre la transformación de la mentalidad de las personas y la modificación de las relaciones internas y externas (Bass y Avolio, 1990; Tucker y Russell, 2004).

Asimismo, se ha propuesto que la cultura organizacional puede influir sobre las prácticas de liderazgo de las instituciones, como un factor situacional (Mendoza Torres y Ortiz Riaga, 2006), además de otros elementos como moderadores de las acciones del liderazgo, tales como el empoderamiento de los seguidores (Avolio, et al., 2004), sus motivaciones, la estructura de las tareas y las relaciones de poder (Wofford, et al., 2001).

Los factores que presentaron menor aceptación al momento de evaluarla fueron Estimulación Intelectual, Consideración Individual y Tolerancia Psicológica. Finalmente, se concluye a nivel de este estudio que se han logrado los objetivos planteados, es decir, se logra determinar el nivel de predominio que existe de los factores del Liderazgo Transformacional que posee la directora en el colegio.

## 8. Bibliografía

- ALBARRACÍN M. (2014) "Estilos de liderazgo" Universidad Fermín Toro de Valenzuela.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela . Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9. No. 2.
- BASS, B. (1992). Manual de liderazgo. México: Siglo XXI.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2001). Liderar el cambio: El Liderazgo Transformacional. Anuario de Educación. Universidad de Zaragoza, 1 - 44.
- CAMPOS, L. (2012). Estilo de Liderazgo Directivo y clima organizacional. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- CHIAVENATO, I. (2004), Introducción a la Teoría General de la Administración. Séptima edición. McGraw-Hill Interamericana.
- CHIAVENATO, I. (2006). Administración de Recursos Humanos. México.
- CUELLAR, E. (2010). Estilos de liderazgo docente y convivencia escolar en la Institución Educativa Callao. Lima, Perú. Universidad San Ignacio de Loyola.
- FISCHMAN, D (2013). El líder transformador. Santiago de Chile: Empresa El Mercurio S.A.P, Cuarta Edición.
- FULLAN, M. (2001). Los nuevos significados del cambio en la Educación. Barcelona: Octaedro.
- GARAY, S. (2007). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile, REICE, año/volumen 4, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.
- GARAY, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo (pp. 135-184). Santiago: Ediciones UCSH.
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc.Graw Hill.
- HORN, A., & MARFÁN, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad Vol. 9 No. 2, 82 -104.
- LEITHWOOD, K. (1999). Efectos del liderazgo transformador, una perspectiva global. Colombia: Mc Graw Hill.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., Y HOPKINS, D. (2006). Successful School

- Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.
- LEITHWOOD, K (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación – Fundación Chile.
- LEWIN, K. (1938). Experimentos Psicosociales N° 5 Estilos de Liderazgo.
- MC GREGOR BURNS, J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
- MINEDUC (2009). Resultados prueba SIMCE 2008. Disponible en: <http://www.simce.cl>
- MINEDUC. (2002). Modelo de Gestión de Calidad. Recuperado el 30 de Mayo 2015, <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/gestionescolar/default.php>.
- MINEDUC. (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2005). Marco para la Buena Dirección. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo- Santiago Chile CPEIP – Ministerio de Educación
- MOYA, O. (2011). Influencia del liderazgo en el clima organizacional de la institución educativa N° 7057 del Distrito de Villa María del Triunfo. Lima, Perú.
- MURILLO, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Reice, Vol. 4, Número 4e.
- PASCI, A., ESTRADA, W., PÉREZ, A., CRUZ, P. (2014). Liderazgo Laissez faire. Universidad Peruana Unión. Perú.
- PEDRAJA-REJAS, L. (2013). Liderazgo y resultados en la educación escolar. Arica: Universidad de Tarapacá.
- RAPPAPORT, J. (1984) “Los estudios en empoderamiento: pasos hacia la comprensión y acción”.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). Estilos de Liderazgo, cultura organizativa y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. RCS (Revista de Ciencias Sociales) Vol. XVI, n°4, ISSN 1315-9518, 629-641.
- RODRÍGUEZ, G., GIL FLORES, J., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2001). Metodología de la investigación cualitativa. México: Ediciones Aljibe.
- SALAZAR, M. (2006). El Liderazgo Transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNI revista Vol 1, n°3. Universidad de Viña del Mar, Chile.
- THIEME, C. (2005). Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile. España: Depto. Economía de la Empresa. Universitat Autònoma de Barcelona. España.

- TORRES, J. (1991). El currículo oculto. Madrid: Editorial Morata, Sexta edición,
- URIBE, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile, ponencia presentada al Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, OREALC-UNESCO.
- VILLALÓN, X. (2014). El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- WEINSTEIN, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Estudios Sociales, 117, 123-147.
- WEINSTEIN, J Y MUÑOZ, G (2012) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE.

#### LEYES:

- Ley 19.882. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 23 de junio de 2003. “Regula nueva política de personal a los funcionarios públicos que indica”.
- Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 de septiembre de 2009 “Ley General de Educación”.
- Ley 20.501. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 26 de febrero de 2011 “Calidad y Equidad de la Educación”.

## 9. Anexos

### Anexo N° 1: Cuestionario de Liderazgo Transformacional (Bernal, J L; 2006)

#### Introducción:

El cuestionario de Liderazgo Transformacional se basa, inicialmente, en los trabajos realizados por Bernard M Bass (1992), acerca del Liderazgo Transformacional ya suficientemente contrastados. Asimismo, se han tenido en cuenta investigaciones y trabajos realizados en España por Pascual R, Villa A y Auzmendi E (1993), el de Ruiz de Gauna R (1989) y el de Lorenzo M (1994). Pero el instrumento que ha servido de punto de referencia ha sido el "The Leadership Questionnaire" del Nuffield Institute for Health que, en su versión piloto, fue elaborado en 1997 y fue adaptado y validado por el autor en el año 2001 para ser aplicado en centros educativos.

#### Instrucciones para contestar el cuestionario:

1. En el cuadro de identificación, complete los datos de acuerdo a sus características personales.
2. Conteste el cuestionario marcando con una X en la casilla correspondiente a la escala de 1 a 7 que mejor representa su grado de acuerdo con la declaración allí expresada, se espera que usted responda todas las preguntas, en la que deben elegir entre "nunca" equivalente al número 1 y "siempre", equivalente al número 7, que constituya la respuesta a la actuación de la directora del establecimiento.

#### Identificación

Cargo	Género	Formación	Años de Servicio	Años en el Cargo
Director	Masculino	Universitaria	Menos de 10	Menos de 5
Inspector General	Femenino	Postítulo	Entre 10-20	5 - 10
Jefe de UTP		Magister	20-30	10 -20
Profesor		Sin Formación Universitaria	Más de 30	20 o más
Asistente de Educación				

#### Cuestionario

N°	Aseveraciones	1	2	3	4	5	6	7
1	Demuestran una auto confianza en sí mismo digna de resaltar.							
2	Suelen apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente.							
3	Están dispuestos a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo.							
4	Me demuestran empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades.							
5	Saben seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.							
6	Me animan a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas.							
7	Contemplan los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro.							

8	Suelen tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro.								
9	Son hábiles para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización.								
10	Son sensibles a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro.								
11	Tienen en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios.								
12	Son hábiles para obtener apoyo de las personas relevantes fuera del centro.								
13	Me implican en los valores claves que el centro contempla en el Proyecto Educativo.								
14	Se comportan de forma honesta y sincera.								
15	Dominan sin dificultad el estrés que conlleva su cargo.								
16	Me animan a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades.								
17	Tratan de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar.								
18	Me implican en la realización de los grandes objetivos del centro.								
19	Me implican en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes.								
20	Me animan a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo.								
21	Me proporcionan nuevos enfoques ante situaciones que para mí son problemáticas.								
22	Me animan a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas.								
23	Son capaces de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas.								
24	Son decididos cuando el asunto lo requiere.								
25	Suelen tener claras las prioridades que son más importantes para el centro.								
26	Logran que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera.								
27	Conocen los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro.								
28	Suelen calcular los riesgos antes de tomar decisiones.								
29	Muestran coherente lo que dice con lo que hace.								
30	Suelen admitir si ha cometido algún error o ha hecho algo mal.								
31	Tienen sentido del humor.								
32	Mantienen interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo.								
33	Se preocupan de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro.								
34	Me mantienen informado de lo que sucede en el centro.								
35	Suelen ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo.								
36	Me animan a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas.								
37	Discuten abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias.								
38	Implican al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen.								

39	Me consultan antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que me afectan.								
40	Han establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos de fuera de la institución escolar.								
41	Son conscientes de las consecuencias que sus acciones provocan.								
42	Son capaces de comunicar de forma efectiva sus ideas a la comunidad escolar.								
43	La Directora y el Equipo de Gestión cuentan con mi respeto.								
44	Tienen en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales.								
45	Suelen ser optimistas.								
46	Puedo contar con su apoyo cuando lo necesito.								
47	Son tenaces en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo.								
48	Son capaces de admitir que no saben de todo o que no son capaces de solucionarlo todo.								
49	Toman su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado.								
50	Suelen estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento.								
51	Suelen comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide (Ejemplo: si hay que ser puntual, es el primero)								
52	Tienen un sentido de la autoridad con el que estoy de acuerdo.								
53	Suelen ajustar su liderazgo o modo de comportarse a las diversas situaciones y necesidades.								
54	Están al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo.								
55	Consiguen que me sea fácil admitir mis propios errores.								
56	Consiguen desarrollar todas mis posibilidades.								
57	Consiguen mantener un equilibrio entre los objetivos/ necesidades del centro y los intereses/necesidades personales del profesorado.								
58	Son capaces de escuchar.								
59	Desarrollan un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo.								
60	Han creado en mi un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro.								
61	Suelo recibir su elogio cuando haga un buen trabajo.								
62	Me hacen entusiasmar con mi trabajo.								
63	Son coherentes en su modo de comportarse, no siendo caprichoso o impredecible.								
64	Desarrollan un sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado.								
65	Me siento orgulloso/a de trabajar con ellos.								
66	Articulan con claridad aquellos objetivos o criterios que tengo que conseguir.								
67	Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores.								
68	Son creativos planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro.								
69	Logran excelentes resultados en general en el centro.								

70	Estimulan al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario.								
71	Están deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión.								
72	Son eficaces procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones.								
73	Están preparados para tomar decisiones que conllevan gran dificultad.								
74	Son respetados por su cordura y buen criterio.								
75	Disponen de capacidad para negociar temas complejos.								
76	Cuando analiza un problema o una situación, pueden moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa.								
77	Disponen de buenas habilidades para la comunicación.								
78	Hacen que me sienta a gusto de trabajar con ellos.								
79	Logran mi confianza sobre todo por su propia credibilidad.								
80	Son capaces de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz.								
81	Mantienen el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo.								
82	Mantienen una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración Educativa.								
83	Generan en mí una lealtad hacia ellos, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona.								
84	Tienen en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones.								
85	En mi opinión se puede decir que disponen de carisma.								
86	Muestran determinación para llevar las cosas a la práctica.								
87	Son conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones.								
88	Son accesibles a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar.								
89	Facilitan que las cosas se hagan antes que imponerlas.								
90	Son tolerantes con los errores o defectos de los demás.								
91	Suelen tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales.								
92	Son sensibles a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro.								
93	Tratan de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro.								
94	Pueden ser rigurosos y estrictos, pero siempre agradable en el trato.								
95	Tienen muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer.								
96	Procuran que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente.								
97	Desarrollan un sentido de orgullo de pertenecer al centro.								
98	Son capaces de modificar ciertas decisiones o procesos cuando la circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento.								
99	Pueden hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres, alumnos).								
100	Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que son competentes en su trabajo.								
101	Disponen de puntos de vista amplios y tolerantes.								
102	Tratan de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso.								
103	Muestran habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses.								
104	Demuestran un interés en mí como persona.								
105	Disponen de una gran capacidad de trabajo.								

106	Están preparados para desarrollar su competencia como líderes.								
107	Suelen ser personas cercanas a la gente.								
108	Suelen utilizar los errores para aprender y mejorar.								
109	No proyectan sobre los demás los efectos de su posible estrés.								
110	Tratan a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales.								
111	Se adaptan fácilmente a los cambios.								
112	Han demostrado competencia en su trabajo como parte del equipo directivo.								
113	Consiguen que el profesorado trabaje en equipo.								
114	Consiguen la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro.								
115	Comprenden el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro.								
116	Me animan a proponer ideas, a ser creativo.								
117	Afrontan y tratan los conflictos de forma profesional.								
118	Identifican con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.								
119	Mantienen un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro.								
120	Se mantienen al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas de su centro.								
121	Suelen dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro.								
122	Me motivan para hacer más de lo que yo en principio esperaba hacer.								
123	Sus comportamientos me hacen sentir más satisfecho con mi trabajo.								
124	Suelen dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del/a director/a-jefes técnicos.								

## Resultados encuesta de Liderazgo

1. Docente directivo	2: docente de aula	3: Asistente de la educación	
1: Dama	2: Varón		
1: Universitaria	2: Postitulo	3: Magister	4: Sin Formación Universitaria
1: menos de 10	2: entre 10 y 20	3: entre 20 y 30	4: más de 30
1: menos de 5 años.	2: entre 5 y 10	3: entre 10 y 20	4: más de 20
PF	Pregunta Por Factor		
PC	Pregunta Cuestionario		

Factores	PF	PC	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Cargo	0	0	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Sexo	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1
Form.	0	0	2	1	4	4	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2
Serv.	0	0	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	1	3	1	1
Exp.	0	0	1	1	1	2	4	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Carisma	1	1	7	5	7	7	6	7	6	6	5	7	6	5	6	7
Carisma	2	14	7	7	7	7	6	7	6	7	6	7	7	7	7	7
Carisma	3	24	7	5	7	7	6	7	6	7	7	6	7	7	7	7
Carisma	4	29	7	6	6	4	6	7	6	7	5	7	6	6	6	7
Carisma	5	43	7	7	6	7	5	7	7	7	6	7	7	7	7	7
Carisma	6	45	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7
Carisma	7	51	7	6	7	6	6	7	6	6	6	7	7	6	6	7
Carisma	8	52	7	7	6	7	5	7	7	7	7	7	6	6	6	7
Carisma	9	53	7	7	6	7	5	7	6	6	7	7	6	7	6	7
Carisma	10	58	7	7	6	6	6	7	7	6	7	7	7	7	7	6
Carisma	11	59	7	7	6	7	5	7	6	7	5	7	7	6	7	7
Carisma	12	62	7	7	5	7	6	7	6	7	6	7	6	6	6	7
Carisma	13	63	7	7	6	6	5	7	6	7	6	7	6	6	6	6
Carisma	14	65	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	6	7
Carisma	15	67	7	7	6	7	5	7	7	7	7	7	7	6	6	7
Carisma	16	74	7	6	7	7	6	7	6	6	6	7	6	7	6	7
Carisma	17	78	7	7	7	7	7	7	7	6	6	7	7	7	6	7
Carisma	18	79	7	7	7	7	5	7	7	7	6	7	7	6	6	7
Carisma	19	83	7	7	7	7	6	7	6	6	5	7	7	7	7	7
Carisma	20	85	7	7	7	7	5	7	6	7	7	7	7	7	7	7
Carisma	21	94	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7
Carisma	22	100	7	5	6	7	5	6	6	6	7	7	7	7	5	7
Carisma	23	101	7	6	6	7	6	7	6	7	7	7	7	7	6	7

Carisma	24	103	6	6	6	7	5	7	6	6	7	6	7	6	6	6
Carisma	25	105	7	7	7	7	6	7	6	6	7	7	7	7	6	7
Carisma	26	106	7	7	7	7	5	7	6	6	7	7	7	7	6	7
Carisma	27	107	7	7	7	7	5	7	7	6	6	7	7	7	6	7
Carisma	28	112	7	6	7	7	6	7	6	6	6	7	7	7	6	7
Carisma	29	121	7	5	6	6	6	2	6	7	7	7	4	6	5	5
Carisma	30	123	7	6	6	7	6	7	6	6	6	7	6	6	6	7
Carisma	31	124	7	6	6	7	6	7	6	6	6	7	7	7	6	7
Consideración	32	2	7	7	6	7	5	7	6	6	4	7	7	7	7	7
Consideración	33	3	7	7	6	7	5	7	6	6	4	7	7	7	7	7
Consideración	34	4	7	7	6	6	5	7	7	6	6	7	6	5	7	7
Consideración	35	17	7	7	5	5	5	7	7	6	6	7	6	6	7	7
Consideración	36	27	6	6	6	7	5	6	5	7	5	7	6	6	5	6
Consideración	37	33	7	7	5	6	6	5	6	6	6	7	6	6	7	7
Consideración	38	36	7	6	4	6	5	6	6	6	7	7	5	5	6	6
Consideración	39	39	6	6	4	7	5	7	7	6	6	7	7	6	6	7
Consideración	40	46	7	7	6	7	6	7	7	7	6	7	7	7	7	7
Consideración	41	50	7	6	5	6	6	7	6	7	7	7	6	5	6	7
Consideración	42	61	7	7	4	7	5	6	6	7	6	7	5	6	7	7
Consideración	43	88	7	5	7	7	6	7	7	6	7	7	6	7	7	7
Consideración	44	91	7	6	6	7	6	7	6	6	7	7	6	6	6	7
Consideración	45	92	7	7	6	7	5	7	6	6	5	7	6	6	6	7
Consideración	46	93	7	7	5	5	5	7	6	6	6	7	6	7	6	7
Consideración	47	104	7	7	6	7	5	7	6	6	6	7	7	6	6	6
Consideración	48	110	7	6	7	6	6	7	6	6	4	7	6	7	6	7
Consideración	49	120	7	5	6	7	5	6	6	7	6	7	6	6	6	6
Estimulación	50	6	7	7	7	7	5	7	6	6	4	7	7	6	6	7
Estimulación	51	7	6	7	6	6	6	7	6	7	5	7	6	6	7	7
Estimulación	52	16	7	7	6	7	5	7	7	7	5	7	6	7	6	7
Estimulación	53	20	7	6	6	7	5	6	6	6	6	7	7	6	6	7
Estimulación	54	21	7	6	5	6	4	6	7	6	6	7	6	6	5	7
Estimulación	55	22	6	6	5	7	4	7	6	6	5	7	7	6	7	7
Estimulación	56	55	7	7	5	7	5	6	7	6	7	7	5	5	6	7
Estimulación	57	56	7	7	6	6	5	6	6	6	3	7	6	6	6	7
Estimulación	58	66	7	7	5	7	6	2	6	7	6	7	6	5	6	7
Estimulación	59	70	7	7	6	7	5	7	6	6	7	7	5	7	6	7
Estimulación	60	89	7	6	7	7	6	7	6	6	7	7	6	7	7	7
Estimulación	61	114	7	6	7	7	5	7	6	7	6	7	6	7	6	7
Estimulación	62	116	7	7	5	7	5	7	7	7	5	7	6	7	7	7
Estimulación	63	122	7	7	6	7	5	7	6	6	5	7	6	7	6	7
Inspiración	64	13	7	7	5	6	5	7	6	6	7	7	7	7	6	7

Inspiración	65	18	7	7	5	7	5	6	6	6	5	7	7	6	6	7
Inspiración	66	19	7	7	6	7	5	6	6	6	5	7	7	5	6	7
Inspiración	67	25	7	5	7	7	6	7	6	7	5	7	7	6	7	7
Inspiración	68	60	7	7	6	7	7	7	7	7	5	7	7	7	7	7
Inspiración	69	64	7	7	6	7	6	7	6	7	7	7	7	7	7	7
Inspiración	70	97	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7
Inspiración	71	115	7	6	6	7	5	7	6	7	5	7	6	7	6	7
Tolerancia	72	8	6	5	7	7	5	7	6	7	5	7	6	7	6	7
Tolerancia	73	23	5	6	5	6	4	7	6	7	6	6	5	6	7	7
Tolerancia	74	31	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Tolerancia	75	37	6	5	6	7	2	7	6	7	7	7	7	7	6	7
Tolerancia	76	68	6	6	6	7	5	6	6	7	7	7	7	6	6	7
Tolerancia	77	80	7	5	6	7	5	6	6	7	7	6	6	6	6	6
Tolerancia	78	90	6	6	6	7	5	7	6	6	7	7	6	6	5	6
Tolerancia	79	98	7	6	6	7	5	7	6	7	7	7	7	7	6	7
Tolerancia	80	108	7	7	7	7	5	7	6	6	7	7	7	7	7	7
Tolerancia	81	109	7	6	6	5	4	7	6	6	6	6	7	6	6	5
Tolerancia	82	117	7	7	6	7	5	7	6	7	6	7	6	7	6	7
Participación	83	5	7	6	5	6	6	6	6	7	3	6	3	5	6	5
Participación	84	9	6	6	6	7	7	6	6	6	5	7	7	7	6	7
Participación	85	12	6	5	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7
Participación	86	26	7	6	7	7	7	7	7	6	5	7	6	7	7	7
Participación	87	32	7	7	6	7	4	7	7	6	7	7	7	7	7	7
Participación	88	34	7	6	4	5	5	7	7	6	5	7	3	6	6	7
Participación	89	35	7	6	5	7	5	7	6	7	5	7	5	6	6	7
Participación	90	38	7	6	6	7	6	6	6	7	7	7	7	6	6	7
Participación	91	40	7	6	6	7	5	6	6	6	6	7	7	7	6	7
Participación	92	49	7	6	4	6	4	7	6	6	6	7	6	6	6	7
Participación	93	54	7	6	6	5	5	6	6	6	7	7	7	7	6	7
Participación	94	57	7	6	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	6	6
Participación	95	71	7	5	6	6	2	7	5	6	7	6	6	6	5	7
Participación	96	81	6	7	6	5	5	6	6	6	7	7	6	7	6	7
Participación	97	82	7	7	7	7	5	7	6	6	7	7	7	7	7	7
Participación	98	96	7	7	6	7	5	6	6	7	7	7	6	7	6	7
Participación	99	113	7	7	7	7	5	6	6	7	7	7	6	6	6	7
Actuación	100	10	5	5	6	5	6	7	6	6	6	7	6	7	6	7
Actuación	101	11	7	5	7	6	5	7	7	7	7	7	7	7	7	6
Actuación	102	15	6	5	7	5	5	6	6	7	7	6	6	6	6	6
Actuación	103	28	7	6	5	4	5	7	6	7	4	5	6	4	6	5
Actuación	104	30	5	6	6	4	5	7	7	7	6	7	7	7	7	7
Actuación	105	41	6	5	7	5	5	7	6	7	5	7	7	6	6	7

Actuación	106	42	7	5	7	7	5	6	6	7	7	7	7	7	6	7
Actuación	107	44	7	7	6	7	6	7	7	7	6	7	7	6	7	7
Actuación	108	47	7	6	6	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Actuación	109	48	5	7	6	7	5	7	7	7	7	7	6	7	7	6
Actuación	110	69	6	6	6	7	5	7	6	6	6	7	6	7	6	7
Actuación	111	72	7	5	6	7	5	7	6	6	7	7	6	6	6	7
Actuación	112	73	7	6	7	7	5	7	6	7	7	7	6	6	6	7
Actuación	113	75	6	6	6	7	6	7	7	6	7	7	7	6	6	7
Actuación	114	76	6	6	6	7	6	7	6	6	7	7	7	6	6	7
Actuación	115	77	7	6	7	7	5	7	7	6	7	7	7	7	6	7
Actuación	116	84	7	7	7	7	6	7	6	7	6	7	6	6	6	7
Actuación	117	86	6	5	6	7	5	7	6	7	7	7	6	7	7	7
Actuación	118	87	7	6	7	7	5	7	7	6	7	7	7	7	6	7
Actuación	119	95	7	7	7	7	6	6	7	7	7	7	7	7	6	7
Actuación	120	99	7	6	6	7	5	7	6	6	7	7	5	7	6	7
Actuación	121	102	7	5	7	7	6	7	7	7	7	7	7	6	6	6
Actuación	122	111	6	6	7	7	5	7	6	6	7	7	7	7	6	7
Actuación	123	118	6	5	6	7	5	5	6	6	6	6	6	7	5	6
Actuación	124	119	7	6	6	7	5	6	6	6	7	7	6	7	6	7