

Práctica del liderazgo directivo orientado a la mejora de los resultados, en el contexto de los estándares indicativos de desempeño

Claudia Concha Erices
Pablo Castillo Armijo
Universidad de Playa Ancha

Resumen

El liderazgo directivo considera la gestión del centro educativo, y cada vez se relaciona mayormente con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Se realizó un Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) a los ítems de un instrumento aplicado a los equipos directivos y docentes de 5 escuelas municipales de la Comuna de Calle Larga, región de Valparaíso, Chile. Se comprobó la validez constructiva del modelo teórico representado, con una validación cuantitativa de los conceptos asociados al liderazgo directivo. Los resultados constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional, lo cual posibilitará avanzar adecuadamente en el logro de políticas que contribuyan a una educación de mayor calidad y más equitativa para todos los estudiantes del país.

Palabras claves: Liderazgo Directivo (LD); gestión educacional; análisis factorial, mejora de la educación.

Managerial leadership practice oriented to improving results, in the context of the indicative performance standards

Abstract

The directive leadership considers the management of the educational center, and it is increasingly related to the improvement of student learning. A Verifying Factor Analysis (CFA) was carried out on the items of an instrument applied to the management and teaching teams of 5 municipal schools in the Municipality of Calle Larga, Valparaíso region, Chile. The constructive validity of the represented theoretical model was verified, with a quantitative validation of the concepts associated with managerial leadership. The results constitute a guiding framework for the evaluation of educational management processes, which will make it possible to advance adequately in the achievement of policies that contribute to a higher quality and more equitable education for all students in the country.

Keywords: Executive Leadership (LD); educational management; factor analysis, education improvement.

Prática de liderança diretiva orientada à melhora de resultados, no contexto dos padrões indicativos de desempenho

Resumo

A liderança diretiva considera a gestão do centro educativo, e cada vez mais se relaciona principalmente com a melhora do aprendizado dos estudantes. Realizou-se uma Análise Fatorial Comprobatória (AFC) aos itens de um instrumento aplicado às equipes diretivas e docentes de cinco escolas municipais da Comuna de Calle Larga, na região de Valparaíso, Chile. Foi comprovada a validade construtiva do modelo teórico representado, com uma validação quantitativa dos conceitos associados à liderança diretiva. Os resultados constituem um quadro orientador para a avaliação dos processos de gestão educacional, o qual possibilitará avançar adequadamente na conquista de políticas que contribuam para uma educação de maior qualidade e mais equitativa para todos os estudantes do país.

Palavras-chave: liderança diretiva; gestão educacional; análise fatorial; melhora da educação.

Marco Referencial

La evidencia teórica señala al liderazgo pedagógico directivo como el segundo factor en la mejora educativa, luego de las actuaciones del profesor en el aula (OCDE, 2009). El liderazgo directivo juega un papel fundamental como predictor de calidad educativa (Bolívar, 1997; Figueroa & García, 2010; Murillo, 2006) y avance de los proyectos educativos que se deciden a innovar:

El ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de una comunidad de aprendizaje es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo la responsabilidad en ello de los profesores, los miembros del equipo directivo y las familias y voluntariado del centro (CASTILLO; PUIGDELLÍVOL; ANTÚNEZ, 2017, 52).

Los mismos autores plantean que el rol de autoridad de los equipos directivos se mantiene en contextos de alta participación y no es delegable en sus responsabilidades inherentes al cargo de líderes de una institución. Por lo tanto es posible una democratización de la escuela bajo diversos liderazgos, incluyendo el del equipo directivo que deberá encabezar procesos de empoderamiento de otros agentes (familias y profesores) que participan en mayor o menor medida por el bien común de la escuela.

Un estudio realizado en Chile (Carbone; Olgún; Ostoić; Ugalde; Sepúlveda, 2008), demostró que los directores que obtienen buenos resultados académicos tienen el foco en lo pedagógico y en el aprendizaje de los estudiantes. Además que dentro de los desafíos que tiene el liderazgo como área de investigación se identifica la creación de ambientes que favorezcan el aprendizaje de todos (OCDE, 2013) que se alinea con la actual política pública

de inclusión y liderazgo que impulsa el Estado de Chile (MINEDUC, 2015a) y Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (MINEDUC, 2015b).

Cada vez más se requieren liderazgos eficaces esenciales para la las escuelas, como también que esos mismos líderes escolares incrementen el trabajo con otras escuelas y otros líderes escolares colaborando y desarrollando relaciones de interdependencia y confianza (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008). Aunque quedan tareas pendientes para consolidar todo lo avanzado en temas de liderazgo directivo, como son la formación de directores y políticas públicas institucionalizadas y con mayor coherencia interna y externa hacia estas funciones de gestores pedagógicos como se les concibe en la actualidad (WEINSTEIN; HERNÁNDEZ, 2014).

La política educativa chilena actual se orienta a la instalación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), Ley 20.529/ 2011, que establece estándares indicativos de desempeño y su evaluación, impulsan un modelo de mejoramiento continuo que a corto y mediano plazo incidan en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y, por consiguiente, en la calidad de la educación que estos imparten.

El SAC contempla instituciones que velan por la calidad de la educación, la mejora continua de los aprendizajes y el fomento de las capacidades de gestión de los establecimientos. Las cuatro instituciones que conforman el SAC son: Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, cada una con funciones y responsabilidades claramente diferenciadas.

La creación del SAC estableció la necesidad de formular un Plan de Aseguramiento de la Calidad a cuatro años, el cual pretende mejoras en los establecimientos escolares, articulando y potenciando un trabajo coordinado de las instituciones involucradas en torno a objetivos y metas generales. El Plan de Aseguramiento busca colaborar en el fortalecimiento institucional, organizacional y pedagógico de los centros educativos y sus sostenedores.

Dentro de las contextualizaciones y aspectos de la política con respecto al fortalecimiento del liderazgo escolar, específicamente a las que refieren al liderazgo directivo, se propone que éstas dan cuenta y poseen un alto grado de relevancia en el mejoramiento de los aprendizajes y de todos los aspectos implícitos en la gestión educativa, pudiendo ser observados y orientados por la Evaluación Indicativa de Desempeño, instancia que está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación y que, a la vez, entrega

orientaciones a los centros educativos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional, abordando las cuatro dimensiones de la gestión escolar (MINEDUC, 2014). La aplicación de la Evaluación Indicativa, es desarrollada en base a los Estándares Indicativos de Desempeño, siendo estos modelos definidos que orientan el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y, por consiguiente, en la calidad de la educación que estos imparten (MINEDUC, 2014).

El liderazgo escolar, dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño, se considera como la primera dimensión de la gestión escolar, y se dividen en tres sub dimensiones: *Liderazgo del sostenedor*, compuesto de 6 estándares; *Liderazgo del director*, compuesto de 7 estándares y, *Planificación y gestión de resultados*, compuesto de 6 estándares (MINEDUC, 2014).

La evidencia internacional, obtenida de los sistemas educativos que han mejorado sus resultados académicos, 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 liderazgo escolar actúa de manera indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, pues tiene mayor incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes. (GARAY, 2008; LEITHWOOD, 2009; SEASHORE; DRETZKE; WAHLSTROM, 2010; VALENZUELA; HORN, 2012; VOLANTE, 2008).

Los directivos de centros educativos que efectivamente han logrado un destacado liderazgo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complementariedad de ambos aspectos (BOLÍVAR, 2010; OCDE, 2009; URIBE; CELIS, 2012). Por su parte, Murillo y Hernández-Castilla (2015) señalan que los resultados indican que los estudiantes de los centros educativos cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados que los que se dedican a tareas administrativas.

La consideración que el liderazgo consiste en la capacidad de plantear principios que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en beneficios de metas comunes, tiene como requisito para que esto suceda, una clara definición y conocimiento de las funciones que se apegan al liderazgo educativo, tanto a nivel directivo como a nivel de toda la comunidad educativa (BOLÍVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013).

El estudio de Bravo y Verdugo (apud Horn; Marfán, 2010) considera que la gestión escolar es un elemento crucial a la hora de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, adicionalmente, un liderazgo que se relaciona con una mejor enseñanza involucra a los docentes en el proceso de toma de decisiones internas de la escuela, crea las condiciones para un trabajo en equipo que funcione de manera efectiva.

Muy similar es la conclusión a la que llega el trabajo de Bravo, Sevilla y Miranda (2008), el cual se estructura en base a la adjudicación de la Asignación de Desempeño Colectivo. El estudio permite identificar entre los postulantes, aquellos equipos directivos que son más efectivos en cuanto a resultados de aprendizaje. (HORN; MARFÁN, 2010, 94)

Thieme (apud Horn; Marfán, 2010), estudia la influencia del liderazgo sobre el desempeño escolar e introduce una concepción de resultados que, a diferencia de los presentados anteriormente, difiere de los logros obtenidos en las pruebas estandarizadas, mostrando que ese desempeño escolar es significativamente mayor cuando los líderes son mejor evaluados, que cuando obtienen baja puntuación en la encuesta.

Dado lo anterior se hace relevante y necesario estudiar las prácticas del Liderazgo del Director de acuerdo a los lineamientos de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación chilena, al reconocer que el liderazgo pedagógico de los directivos constituye un factor de primer orden en la mejora de los centros educativos (GARAY; URIBE, 2006). Estos nuevos liderazgos directivos deben orientarse al éxito educativo de todos y cada uno de los estudiantes que conforman los centros educativos, que sea garantía de una buena educación (DARLING-HAMMOND, 2001).

Metodología

El tipo de estudio es de tipo cuantitativo, de carácter teórico-métrico, donde se busca la validación métrica de los conceptos teóricos que componen el constructo planteado desde la definición bibliográfica y sus implicancias e influencias en las prácticas educativas.

Para la recolección de datos sobre las variables seleccionadas se confeccionó un instrumento tipo Likert, tomando como base la propuesta ministerial de los Estándares Indicativos, que describe las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Se redactaron 30 ítems de los cuales se establecieron cuatro categorías. (Ver tabla 1).

Tabla 1 - *Tabla de especificaciones del cuestionario.*

Estándar	Total de ítems	Nº en el cuestionario
El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.	7	1 al 7
El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.	6	8 al 13
El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.	8	14 al 21
El director es proactivo y moviliza el establecimiento hacia la mejora continua.	9	22 al 30

Fuente: Elaboración propia

Ejemplos de Reactivos

Los reactivos se redactaron en forma de afirmación, en donde los participantes de la muestra respondieron con la frecuencia con la que realizan la acción descrita, teniendo como posibles respuestas: Nunca, Pocas Veces, Algunas Veces y Siempre (ver tabla 2).

Tabla 2 - Ejemplos de reactivos.

	ITEM	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	Asume como su principal responsabilidad la gestión administrativa del establecimiento				
10	Establece múltiples objetivos y focos, de modo que los esfuerzos se potencien aumentando la efectividad en su rol.				
20	Favorece una cultura de altas expectativas respecto de las capacidades y posibilidades de logros de la comunidad Educativa				
30	Anticipa a posibles resistencias del personal e implementa acciones para prevenirlas.				

Fuente: Elaboración propia.

3.-Análisis de los Datos

La prueba de confiabilidad obtenida para el cuestionario se realizó según lo planificado por medio del programa SPSS Statistic, lo que considero las respuestas del N=97, la que proporciono los siguientes resultados (ver tabla 3):

Tabla 3
Prueba de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,972	30

Fuente: Elaboración propia

Al determinar la confiabilidad del cuestionario según el Alfa de Cronbach y la categorización de la confiabilidad, está en el nivel de interpretación EXCELENTE, considerando que el grado de significancia usado fue de 99,9 (CARO; ESCALANTE; BARAHONA, 2002; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012). Existe un

97,2% de similitud entre los 4 desempeños de las sub-variables sintetizadas y el puntaje total alcanzado en el cuestionario.

Se desarrolló el cálculo de los estadísticos de fiabilidad de los ítems que componen el cuestionario, los que mostraron los siguientes resultados (ver tabla 4).

Tabla 4
Tabla de confiabilidad de los ítems.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@1	100,41	292,578	,461	,973
@2	100,73	290,802	,398	,974
@3	100,46	292,605	,586	,972
@4	100,55	285,813	,714	,971
@5	100,60	284,347	,723	,971
@6	100,48	289,294	,626	,972
@7	100,37	288,590	,742	,971
@8	100,57	286,477	,702	,972
@9	100,60	282,764	,770	,971
@10	100,58	282,955	,801	,971
@11	100,39	288,491	,687	,972
@12	100,52	286,773	,717	,971
@13	100,45	286,834	,689	,972
@14	100,37	287,194	,810	,971
@15	100,56	283,708	,745	,971
@16	100,41	286,495	,790	,971
@17	100,55	283,959	,774	,971
@18	100,66	283,914	,820	,971
@19	100,53	283,544	,776	,971
@20	100,40	287,722	,719	,971
@21	100,85	280,257	,748	,971
@22	100,48	283,857	,793	,971
@23	100,69	280,612	,769	,971
@24	100,62	284,134	,773	,971
@25	100,59	280,141	,828	,971
@26	100,62	282,697	,775	,971
@27	100,51	283,690	,814	,971
@28	100,77	280,927	,799	,971
@29	100,49	285,253	,723	,971
@30	100,79	278,374	,816	,971

Fuente: Elaboración propia

La confiabilidad de los ítems del cuestionario aplicado en la muestra experimental según Alfa de Cronbach por ítem y la categorización la confiabilidad está en el nivel de interpretación de excelencia. El 100% de las preguntas se encontraron en un nivel muy alto en su confiabilidad, por lo que se confirma la permanencia de todos los elementos que

componen en cuestionario (CARO et al, 2002; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012).

Dificultad y discriminación de los ítems del cuestionario

Los cálculos de los valores de dificultad y discriminación permitieron conocer la calidad psicométrica de manera más completa y de realizar una clasificación de los ítems según la teoría psicométrica (ver Tabla 5).

Tabla 5
Dificultad y Discriminación de los ítems.

ÍTEM	Media Aritmética	Dificultad	Discriminación
1	3,61	0,79	0,75
2	3,29	0,82	0,75
3	2,56	0,64	0,75
4	3,47	0,87	0,75
5	3,42	0,86	0,75
6	3,54	0,89	0,75
7	3,65	0,91	0,75
8	3,45	0,86	0,75
9	3,42	0,86	0,75
10	3,44	0,86	0,75
11	3,63	0,91	0,75
12	3,51	0,88	0,75
13	3,57	0,89	0,75
14	3,65	0,91	0,50
15	3,46	0,87	0,75
16	3,61	0,79	0,75
17	3,47	0,87	0,75
18	3,36	0,84	0,75
19	3,49	0,87	0,75
20	3,62	0,91	0,75
21	3,18	0,80	0,75
22	3,54	0,89	0,75
23	3,33	0,83	0,75
24	3,40	0,85	0,75
25	3,43	0,86	0,75
26	3,40	0,85	0,75
27	3,52	0,88	0,75
28	3,25	0,81	0,75
29	3,53	0,88	0,75
30	3,23	0,81	0,75

Fuente: Elaboración propia.

La dificultad de los ítems que componen el cuestionario se observó y clasificó según el valor *DIS* observada en la cuarta columna. Idealmente todos los ítems debieran poseer un valor promedio de 0,5 con el fin de obtener una distribución simétrica y así dispersar las respuestas (NUNNALLY, 1970, 1987). Se plantea una amplitud de valor *DIF* entre 0,4 y 0,6 que genera una clasificación de los reactivos analizados de la siguiente manera (ver Tabla 6).

Tabla 6

Clasificación de la dificultad de los ítems.

GRADO DE DIFICULTAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DIF alta (0 -0,399)	0	0%
DIF media (0,4-0,6)	0	0%
DIF baja (0,601-1)	30	100%
TOTAL	30	100%

Fuente: Elaboración propia

El total de 30 ítems que expresan el 100%, los totales de ítems fuera de este rango ideal, se clasifican en DIF_a con 0%, DIF_m con 100% y DIF_b con 100%, para el test total de 30 ítems. Lo que significa que los todos ítems que integran el cuestionario, poseen un equilibrio en relación a la dificultad total del instrumento ($DIF=0,852$), dando una clasificación del cuestionario como un instrumento de Dificultad Baja (NUNNALLY, 1970, 1987).

La discriminación de los ítems que componen el cuestionario se muestra directamente proporcional al valor DIF obtenido, ya que al ser DIF un valor que refleja baja dificultad, el valor de la discriminación (DIS) es menor (NUNNALLY, 1970, 1987).

Análisis factorial comprobatorio

Con el fin de comprobar el modelo teórico en un método métrico, se realizó un Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) para asociar la teoría planteada según el documento orientador seleccionado y las respuestas obtenidas en el cuestionario (validez constructiva). El AFc tomó como fundamento el análisis de los componentes principales, rotación Varimax y estandarización Kayser.

El Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) entregó un valor Determinante $a= 3,89E-015$ acorde a las correlaciones encontradas. Otro requisito para observar el de ajuste de los datos al Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) corresponde al test KMO y su prueba de esfericidad de Barlett (ver Tabla 7).

Tabla 7

KMO y Test de Barlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,924
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2825,752
	gl	435
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia

El test KMO = 0,924 indica un grado de excelencia, ya que su índice se acerca al máximo valor 1, indicando una medida de adecuación muestral de interpretación similar a un coeficiente de correlación binario mayor y cercano a 1, considerándose como muy aceptable al ser mayor a 0,75.

En la prueba de Bartlett ($X^2=2825,752$), la probabilidad asociada a la probabilidad de significancia ($\text{sig.} = 0,000$) confirma la hipótesis de ajuste de los datos al AFc planteados a un nivel de significación del 5%, respaldando la realización de los análisis de los factores (CARO *et al.*, 2002; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012).

La adecuación muestral $KMO=0,924$ se considera altamente apropiado para el modelo de análisis factorial que se realizó, considerando la alta interrelación entre las cuatro variables planteadas y la cantidad de ítems del cuestionario (NUNNALLY, 1970, 1987; KERLINGER; LEE, 1988; CARO *et al.*, 2002; PIZARRO, 2012). El valor $KMO=0,924$ para la matriz de datos es clasificado como muy meritorio para ejecutar el análisis factorial (CARO *et al.*, 2002; PIZARRO; CLARK, 2010; VIVANCO, 2005).

VARIABLES REDUNDANTES Y NO REDUNDANTES

Los residuos calculados entre las correlaciones observadas y las reproducidas, muestran que existe un 76,0% de residuales redundantes con valores absolutos inferiores que 0,05, existiendo una semejanza entre las correlaciones reales con las reproducidas o teóricas obtenidas en la matriz de correlaciones (BROWN, 2006; PÉREZ, 2001; PIZARRO, 2005, 2006; VIVANCO, 1999; YELA, 1998). Sobre la dispersión del 60%, recordemos que un 100% indica que los factores compuestos matemáticamente por el AFc serían idénticos a los puntajes observados. Considerando que lo óptimo es del 65% (Vivanco, 1999), el 76.0% obtenido se ajustó altamente a lo ideal, por lo que se pudo comprobar el modelo métrico planteado.

Varianza total explicada

La Varianza Total Explicada, muestra los pesos factoriales de los principales componentes del cuestionario, revisados por medio de los autovalores iniciales. La suma total acumulada de los 4 factores de las sustracciones del cuadrado de la extracción fue de 72,584% por lo común fluctúan entre 10% – 60%, ya que si fueran 100% los conceptos serían igual a las variables (validez y confiabilidad perfectas) (ver tabla 8).

La observación de la matriz de varianza total explicada, muestra que los cuatro componentes explican un total de 72,584% del total de la varianza para las saturaciones al cuadrado de la extracción, siendo el componente 1=28,570%; componente 2=17,784; componente 3=17,280% y componente 4=8,950%.

La saturación al cuadrado de la rotación muestra que los tres componentes explican el 72,584% de la varianza, teniendo variaciones en los pesos por factor, componente 1=8,571; componente 2=5,335; componente 3=5,184; componente 4=2,685 el porcentaje de varianza explicada se puede apreciar visualmente en el gráfico de sedimentos (ver figura 1).

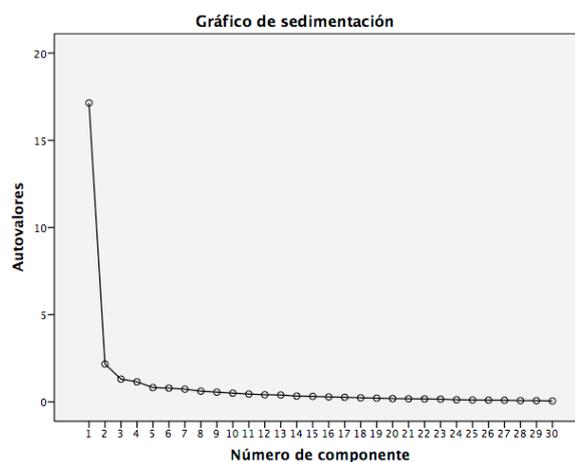


Figura 1: Gráfico de sedimentos. Fuente: Elaboración propia

Compo nente	Autovalores iniciales	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación							
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
	17,144	57,146	57,146	17,144	57,146	57,146	8,571	28,570	28,570	
2	2,172	7,240	64,386	2,172	7,240	64,386	5,335	17,784	46,354	
3	1,307	4,357	68,743	1,307	4,357	68,743	5,184	17,280	63,634	
4	1,152	3,841	72,584	1,152	3,841	72,584	2,685	8,950	72,584	
5	,822	2,738	75,322							
6	,788	2,627	77,949							
7	,729	2,431	80,380							
8	,615	2,049	82,429							
9	,559	1,862	84,291							
10	,501	1,669	85,959							
11	,449	1,495	87,455							
12	,408	1,361	88,816							
13	,396	1,322	90,138							
14	,333	1,109	91,247							
15	,314	1,046	92,293							
16	,285	,948	93,242							
17	,264	,879	94,120							
18	,235	,782	94,902							
19	,212	,706	95,608							
20	,191	,636	96,244							
21	,178	,592	96,836							
22	,171	,571	97,407							
23	,157	,522	97,929							
24	,121	,405	98,333							
25	,109	,363	98,696							
26	,102	,339	99,035							
27	,095	,316	99,351							
28	,074	,246	99,597							
29	,071	,237	99,833							
30	,050	,167	100,000							

Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8: Tabla de varianza total explicada.

Conclusiones Validación teórico-métrica

La validación teórico-métrica, indica que el modelo teórico se comprobó por medio de un método métrico al realizar un Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) para asociar la teoría planteada según el documento orientador seleccionado y las respuestas obtenidas en el cuestionario (validez constructiva).

El valor de Alfa de Cronbach para la confiabilidad, obtenido por medio del análisis del cuestionario, refleja un valor de confiabilidad de 0,972. Ello permite clasificar como EXCELENTE a este grado de confiabilidad, pudiendo medir de buena manera el constructo y variables seleccionadas, obteniendo una precisión de excelencia en la medición por medio de la aplicación del instrumento, ya que un valor de confiabilidad lo más cercano a 1 refleja una mayor precisión entre lo planteado teóricamente y lo medido en el test (CARO, A., ESCALANTE, E.; BARAHONA, L; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012). De esta manera es que el apego existente, superior al 97% de interpretación del constructo en el cuestionario, demuestra que los datos obtenidos demuestran altamente la realidad estudiada.

El Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) entregó un valor Determinante $a= 3,89E-015$ acorde a las correlaciones encontradas. Otro requisito para observar el de ajuste de los datos al Análisis Factorial Comprobatorio (AFc) corresponde al test KMO y su prueba de esfericidad de Barlett

El test KMO = 0,924 indica un grado de excelencia, ya que su índice se acerca al máximo valor 1, indicando una medida de adecuación muestral de interpretación similar a un coeficiente de correlación binario mayor y cercano a 1, considerándose como muy aceptable al ser mayor a 0,75.

En la prueba de Bartlett ($X^2=2825,752$), la probabilidad asociada a la probabilidad de significancia (sig.= 0,000) confirma la hipótesis de ajuste de los datos al AFc planteados a un nivel de significación del 5%, respaldando la realización de los análisis de los factores (CARO et al., 2002; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012).

La adecuación muestral KMO=0,924 se considera altamente apropiado para el modelo de análisis factorial que se realizó, considerando la alta interrelación entre las cuatro variables planteadas y la cantidad de ítems del cuestionario (CARO et al., 2002; KERLINGER; LEE, 2002; NUNNALLY, 1970, 1987; PIZARRO, 2012). El valor KMO=0,924 para la matriz de

datos es clasificado como muy meritorio para ejecutar el análisis factorial (CARO et al., 2002; PIZARRO; CLARK, 2010; VIVANCO, 2005).

Conclusiones respecto al objeto de estudio

El haber obtenido estos resultados, en relación a los referentes bibliográficos, al objeto de estudio investigado y en relación a las políticas vigentes, se puede indicar lo siguiente:

Con respecto al constructo del liderazgo del director; se puede concluir que estos son válidos; ya que de los 7 estándares declarados en “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores” (Mineduc; 2014), se consideraron en esta investigación 4 de estos.

El Liderazgo del Director describe las tareas que lleva a cabo este como responsable de los resultados formativos y académicos de los establecimientos. Los estándares determinan que al director le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento del mismo y dar cuenta al sostenedor los resultados.

En el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad SAC (Ley 20.529, 2016), las organizaciones educativas chilenas enfrentan nuevos desafíos, que involucran cambios importantes con el objetivo de asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización y, por sobre todo, el apoyo y orientación constante a los establecimientos para su mejoramiento continuo.

En este escenario, conducida por la Agencia de la Calidad de Educación dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento se encuentran los Estándares Indicativos de Desempeños para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Ministerio de Educación [Mineduc]; 2014); los cuales se entienden como un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores; y tienen como propósito apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua y en torno a buenas prácticas de gestión educativa. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar en las cuales se encuentran la Gestión Pedagógica, la formación – convivencia, la gestión de recursos y el liderazgo.

El liderazgo educativo es un tema que ha cobrado importancia creciente en los últimos años, tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes. Es así como en los países que integran la OECD se ha producido un cambio en el sistema escolar tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en su toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual (PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008). De este modo, las responsabilidades que atañen a los directores se han incrementado, así como también las expectativas acerca de su rol.

Estos cambios se enfrentan con el desafío de mejorar la calidad de los directores, lo que ha obligado a estos países a considerar el liderazgo como un punto de interés central. De esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan su labor, el objetivo es, que los alumnos aprendan y logren orientar el lineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido. Al entender el liderazgo en términos de influencia estamos aceptando que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común.

En último extremo nos importa, como señalamos, el liderazgo como un facilitador del cambio en las instituciones educativas. Numerosas análisis de innovaciones han puesto de manifiesto el papel crucial que el equipo directivo ha tenido en su desarrollo exitoso. La dirección y el liderazgo ejercen un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización. Importa la "implicación" conjunta de los profesores en el proceso de cambio, como un factor clave del proceso del cambio educativo. (BOLÍVAR, 1997)

Lo anterior concuerda con lo mencionado por Murillo (2015). en relación a que resultados indican que los estudiantes de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados que los que se dedican a tareas administrativas; Con respecto a esto se puede enfatizar la relevancia e importancia en

el marco de la implementación y monitoreo de las políticas educativas, de fortalecer, potenciar y profundizar en el desarrollo de un liderazgo directivo eficaz.

Bibliografía

BOLÍVAR, A. Liderazgo para el aprendizaje. **Organización y Gestión Educativa**, (1), 15–20, 2010.

BOLÍVAR, A. Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. En A., Medina (coord.), **El liderazgo en educación**, 25-46. Madrid: UNED, 1997.

BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; MURILLO, F. (2013). Liderazgo en las instituciones Educativas. Una revisión de líneas de investigación. **Revista Fuentes**,14, 15-60, 2013. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>. Acceso en: 16 abr. 2020.

CARBONE, R.; OLGUÍN, J.C.; OSTOIC, D.; UGALDE, P.; SEPÚLVEDA, L. **Situación del liderazgo en Chile**. Santiago, Chile: MINEDUC y Universidad Alberto Hurtado, 2008.

CARO, A.; ESCALANTE, E.; BARAHONA, L. **Análisis y Tratamiento de datos en SPSS**. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha, 2002.

CASTILLO ARMIJO, P.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; ANTÚNEZ MARCOS, S. El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. **Estudios Pedagógicos**, 43 (1), 41-59, 2017. Disponible en <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/557>. Acceso en: 17 abr. 2020.

DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos**. Barcelona, España: Ariel, 2001.

FIGUEROA, C.; GARCÍA M.(Eds.). **Nuevos Tiempos, Nuevas Necesidades. Importancia de un Liderazgo Diferente para las Comunidades Escolares**. Valparaíso, Chile: Ediciones Universidad Playa Ancha, 2010.

GARAY, S. Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. In O. Maureira (Ed.). **Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo**. Santiago, Chile: Ediciones UCSH, 2008.

GARAY, S.; URIBE, M. Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la Dirección Escolar en Chile. **Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar**, 4, 39-64, 2006.

HORN, A.; MARFÁN A. Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. **Psicoperspectivas**, 9 (2), 82-104, 2010. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116>. Acceso en:15 may. 2020.

KERLINGER, E.; LEE, B. Investigación del Comportamiento. **Métodos de Investigación en ciencias sociales**. México: McGraw-Hill, 2002.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación.** Santiago, Chile: Fundación Chile, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). Ley 20.845 de **“Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”**, 2015a.

Disponible en <https://leyinclusion.mineduc.cl/>. Acceso en:11 abr. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Marco para la buena dirección y liderazgo escolar**, 2015b. Disponible en

http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf.

Acceso en:12 abr. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). Decreto supremo de Educación N° 73/2014. **Estándares Educativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores**, 2014. Disponible en

http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeño.pdf. Acceso en:16 abr. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). Ley 20.529. (2011). **Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización**, 2011. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

Acceso en:18 abr. 2020.

MURILLO, F. Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 4 (4e), 11-24, 2006.

MURILLO, F.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? **Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, 21 (1), 1-20, 2015.

NUNNALLY, J. **Teoría psicométrica**. México: Trillas, 1987.

NUNNALLY, J. **Introducción a la medición psicológica**. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970.

OCDE. **Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE**. España: Santillana, 2013.

OCDE. **Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados, 2009**. Disponible en

http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf. Acceso en: 19 may. 2020.

PÉREZ, C. **Técnicas estadísticas con SPSS**. Madrid: Prentice Hall, 2001.

PIZARRO, R. **Lenguajes investigativos educacionales: supuestos, comparaciones, síntesis**. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 2012.

PIZARRO, R. Inteligencias Múltiples, Currículum del Hogar, Intereses, Autoestimas y Logros Académicos Previos y Actuales. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, 14 (2), 163-176, 2005. Disponible en www.revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17430/18188. Acceso en: 14 marz. 2020.

PIZARRO, R.; CLARK, S. (eds.). Inteligencias múltiples y educación. Viña del Mar: **EV Síntesis y Excelencias Educativas**, 2010.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. (Eds.). Improving School Leadership. Volume 1: **Policy and Practice**. Paris: OCDE, 2008. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/41686541.pdf>. Acceso en: 17 may. 2020.

SEASHORE L; DRETZKE, B.; WAHLSTROM, K. How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. School Effectiveness and School Improvement: An: **International Journal of Research, Policy and Practice**, 21 (3), 315-336, 2010. Disponible en <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>. Acceso en: 23 abr. 2020.

URIBE, M.; CELIS, M. Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo. In J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), **¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?** (pp. 113-132). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Fundación Chile y CEPPE, 2012.

VALENZUELA, P.; HORN, A. Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. In: WEINSTEIN, J; MUÑOZ, G. (Eds.), **¿Qué sabemos sobre los directivos de la escuela en Chile?** (pp. 325-348). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Fundación Chile y CEPPE, 2012.

VIVANCO, M. **Muestreo Estadístico: Diseño y Aplicaciones**. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2005.

VIVANCO, M. Análisis Estadístico Multivariable. **Teoría y Práctica**. Santiago, Chile: Universitaria, 1999.

VOLANTE, P. **Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje**. Santiago, Chile: CEPPE, 2008.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. **Revista Psicoperspectivas**. Individuo y Sociedad, 13 (3), 52-68, 2014.

Autores

Dra. Claudia Concha Erices

Universidad de Playa Ancha

E-mail: claudia.concha@upla.cl

Dr. Pablo Castillo Armijo

Colegio Concepción, Linares, Chile

E-mail: pablo.castillo.armijo@gmail.com