

# CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES ELECTOS VÍA ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA (ADP) Y SUS EQUIPOS DIRECTIVOS, EN LA PROVINCIA DE LLANQUIHUE, REGIÓN DE LOS LAGOS, CHILE

## *Characteristics of the Elected Directors via Senior Public Management (ADP) and its Management Teams, in the Province of Llanquihue, Lagos Region, Chile*

Juan Felipe SOTOMAYOR MEZA  
Universidad San Sebastián (Chile)  
Correo-e: fsotomayor@usal.es

Recibido: 17 de noviembre de 2021

Envío a informantes: 8 de marzo de 2022

Aceptación definitiva: 12 de mayo de 2022

**RESUMEN:** Los directores educativos en Chile han permanecido en su cargo «a perpetuidad» hasta el año 1995 y pasan a concurso público el año 2011, mediante proceso regulado por Alta Dirección Pública (ADP). Algunos estudios los han caracterizado, pero no a sus equipos y menos su nivel de satisfacción en el cargo, desde la perspectiva de las Escuelas Efectivas y del liderazgo. El objetivo de este estudio es el análisis de las características sociodemográficas, nivel de estudios, experiencia directiva, características de sus equipos y nivel de satisfacción en el ejercicio de la función. Del mismo modo, se pretende evaluar las relaciones ejercidas en la gestión y el ejercicio del liderazgo. La metodología utilizada fue de corte cuantitativo y como instrumento de recogida de información se usó un cuestionario electrónico en una muestra (N = 55) conformada por todos los directores de diferentes escuelas en la región X de Chile. Los resultados apuntan a la existencia de directores y equipos con rasgos bastante regulares y buen nivel de satisfacción a excepción de la proyección de sus funciones al ámbito pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** directores; equipos directivos; escuelas efectivas; gestión escolar; liderazgo; nivel de satisfacción.

**ABSTRACT:** The principals in Chile have remained in their position «in perpetuity» until 1995 and go to public tender in 2011 through a process regulated by Senior Public Management (ADP). Some studies have characterized them, but not their teams and less their level of satisfaction in the position, from the perspective of Effective Schools and leadership. The objective of this study is the analysis of sociodemographic characteristics, level of studies, managerial experience, characteristics of their teams and level of satisfaction in the exercise of the function. In the same way, we intend to evaluate the relationships exercised, in the management and the exercise of leadership. The methodology used was of a quantitative nature and as an instrument for collecting information, an electronic questionnaire was used in a sample (N = 55) made up of all the directors of different schools in the X region of Chile. The results point to the existence of directors and teams with fairly regular features and a good level of satisfaction, except for the projection of their functions into the pedagogical field.

**KEY WORDS:** principals; management teams; effective schools; school management; leadership; level of satisfaction.

## 1. Introducción

**L**OS DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES PÚBLICOS han cobrado relevancia en la Reforma Escolar chilena. Desde el año 2011, la obtención del cargo de director es a través de concurso público mediante el sistema de Alta Dirección Pública (en adelante ADP), que dirige el Servicio Civil. Según Barber y Moushed (2007), citado en Weinstein y Muñoz (2012), «el liderazgo directivo sería el segundo factor intra-escolar más relevante para la calidad de un establecimiento escolar, y su incidencia aumentaría allí donde más se necesita: en los contextos sociales más desfavorecidos» (p. 57).

Al ser clave el liderazgo en el marco de las *Escuelas Efectivas* (Sammons *et al.*, 2002), algunos factores indispensables para el desarrollo directivo son la fuerza en los propósitos, el involucramiento del cuerpo académico en la toma de decisiones y la autoridad profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo final del desarrollo directivo es impactar en un número alto de docentes, los cuales deberán tener una acción decisiva en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, de acuerdo con Leithwood *et al.* (2006) y Robinson *et al.* (2009), los directores exitosos permiten mejorar los resultados académicos de los alumnos mediados por los docentes, y es en este proceso donde, según Fullan (2001), la influencia directiva es vital en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la constitución de una comunidad de aprendizaje.

Así pues, en este estudio se busca colocar en relevancia el efecto que tiene la selección de un director a través de la ADP, y sus implicaciones en la conformación de equipos directivos, además de medir la satisfacción en su función y su efecto en la gestión y el liderazgo en el centro escolar.

## 2. Marco de referencia

Para que el liderazgo escolar pueda impactar en la calidad de los aprendizajes, se requiere de algunas prácticas en la escuela. Para Leithwood *et al.* (2006), existen

cuatro prácticas directivas que incluyen a su vez 14 prácticas específicas, siendo las categorías «Mostrar dirección de futuro» y «Rediseñar la organización» claves en la constitución de los equipos directivos.

Según Weinstein y Muñoz (2012), de las prácticas directivas específicas las más desarrolladas son: «Tener altas expectativas de desempeño», «Construir una cultura colaborativa» y «Construir una visión compartida en la escuela», las que son parte de las Escuelas Efectivas y claves en la gestión escolar y la formación de equipos directivos.

### 2.1. *Liderazgo directivo escolar*

Concepto que comúnmente se encuentra vinculado al de administración. Sin embargo, existen determinados matices que los diferencian. Una buena administración genera orden y establece planes formales, diseña estructuras rígidas y observa los resultados. En otro sentido, el liderazgo se centra en el cambio. Los líderes establecen dirección a través de una visión de futuro; alinean e inspiran (Robbins y Judge, 2009).

En los últimos años desde la concepción del liderazgo transformacional han surgido una serie de nuevas propuestas, entre ellas el liderazgo distribuido y el facilitador (Lashway, 1995). Este último ha colocado su acento en el ejercicio del poder a través de las personas, sin embargo, el liderazgo distribuido se ha situado más en el cambio y la calidad (Murillo, 2006).

Sumado a lo anterior, una mayor calidad y equidad educativa no solo se relaciona con los estudiantes, sino con la organización. En la mejora no basta el apoyo externo, por el contrario, ha de crearse un liderazgo distribuido (Moral y Amores, 2016).

Así, el liderazgo distribuido permite comprender la dinámica interna de una organización y cómo los diferentes actores van tomando diversos roles activos en ella para alcanzar los objetivos, es decir, compartir una misma visión (García, 2019).

En Chile, el ejercicio del liderazgo distribuido ha tenido un escaso reflejo en la formación de los equipos directivos. En donde los directores municipales han podido formar solo el 13,3 % de sus equipos, a diferencia de los adscritos a centros privados con un 50 % (Weinstein y Muñoz, 2012). Lo anterior, se espera que aumente con el uso de las facultades de los directores ADP.

### 2.2. *En el modelo de Escuelas Efectivas*

La función directiva en torno al liderazgo ha sido clave incorporando al sistema educativo conceptos como instruccional, educativo, profesional, firme y dirigido, entre otros (Maureira, 2006); conceptos que han impactado en la mejora escolar, que busca conocer los procesos y estrategias de cambio y cómo repercuten en la calidad y el rendimiento (Bellei, 2014).

Un director que pretenda ejercer el liderazgo distribuido debe poseer habilidades diversas, organizar, planificar, coordinar, etc., y, además, debiera ser un facilitador importante para superar problemas de calidad y equidad (Paletta, Basyte Ferrari y Alimehmeti, 2019). La influencia de su liderazgo sobre la mejora conlleva la ejecución

de prácticas que promuevan el desarrollo, tales como la motivación de los docentes, sus habilidades, capacidades profesionales y condiciones de trabajo (Anderson, 2010).

Dado que un director con un liderazgo efectivo tiene una fuerte influencia sobre el rendimiento de la escuela, la enseñanza, el ambiente y la moral de los docentes (Lee y Kuo, 2019; Eliozone, Gomez y Alemán, 2019); las escuelas de calidad debieran contar con directores que para ser vistos como efectivos han de actuar de acuerdo a sus creencias y garantizar que estas acciones se transmitan de manera efectiva a los maestros (Boies y Fiset, 2019).

### 2.3. Políticas de liderazgo directivo en Chile

Han mostrado desde la década de los 90 diferentes cambios, potenciando un perfil de dirección más centrado en los aspectos pedagógicos en detrimento del componente administrativo (Weinstein, 2012; Núñez, 2012). Lo anterior se proyecta en una nueva orientación del trabajo de los equipos directivos, centrada en el desarrollo de los proyectos educativos; aspecto que además se ha visto reforzado a través del Marco de la Buena Dirección (MBD) elaborado por el Ministerio de Educación (2015); el cual especifica cuatro dimensiones relevantes: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia.

Otro de los cambios ha sido la forma de reclutar a los directores desde un proceso de designación por parte del sostenedor a otro apoyado por un concurso público con foco en el mérito y las capacidades profesionales (Núñez *et al.*, 2012), según lo establecido en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011).

La revisión de la literatura en torno al tema muestra que los directores ADP son elegidos mediante un sistema profesional, que debe elegir a los «mejores» y que deben demostrar su liderazgo pedagógico y distribuido como la variable más importante de las Escuelas Efectivas, teniendo como centro la mejora escolar. Sin embargo, no existe evidencia alguna sobre si los directores de centros educativos en Chile están ejerciendo un liderazgo pedagógico importante, a pesar de los altos niveles de formación que poseen (Muñoz, Valdebenito y Amenábar, 2018).

Así esta investigación pretende describir el perfil de los directores y de sus equipos, en qué medida ejercen un liderazgo pedagógico y definir sus niveles de satisfacción en el ejercicio de la función y liderazgo.

## 3. Objetivos

La revisión de la literatura de referencia mostró la importancia del liderazgo compartido en la promoción de escuelas efectivas que mejoran la calidad de los procesos educativos. Sin embargo, existen pocas referencias en relación a la caracterización y niveles de satisfacción de los equipos directivos en Chile. Teniendo este aspecto en cuenta los principales objetivos de este trabajo fueron:

- Conocer las características generales de los directores y sus equipos directivos de los establecimientos públicos.
- Determinar qué atribuciones han ejercido los directores de los establecimientos públicos.

- Comprobar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores de los establecimientos públicos.
- Caracterizar el tipo de liderazgo que desarrollan los directores de establecimientos públicos.

#### 4. Metodología

*Muestra.* Está constituida por la totalidad de los directores electos vía ADP durante el año 2017 de establecimientos públicos de zonas urbanas y rurales de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos (N = 55), de los cuales se extrajeron (n = 50) unidades muestrales para el análisis. El 56 % son hombres de más de 50 años, seguidos de un 34 % en el intervalo de 40-50 años y tan sólo un 4 % entre el intervalo menor a 30 años. El 78 % ejerce su profesión en el ámbito urbano. De entre ellos el 58 % están casados, el 2 % viudos y el 18 % divorciados, con uno o dos dependientes económicamente.

*Instrumento.* Como técnica de investigación se utilizó la encuesta, y como instrumento de recogida de información un cuestionario electrónico de tipo estructurado formado por 52 ítems organizado en tres dimensiones: características generales, características del equipo directivo y satisfacción en el ejercicio del rol. Las dos primeras secciones constaban de preguntas cerradas y la tercera sección de preguntas cerradas en escala Likert 1 (menos) a 7 (más satisfecho).

Se desarrolló un proceso de validación de contenido a juicio de expertos por agregación individual utilizándose el índice de concordancia de Kappa de Fleiss (Torres y Pereda, 2009), que indicó una fuerza de concordancia  $K = 0,65$  (intervalo superior e inferior) que, de acuerdo con Landis y Koch (1977), indica un nivel de acuerdo entre jueces substancial.

*Análisis de datos.* Al objeto de identificar las características de los equipos directivos, se realizó un análisis descriptivo para los ítems tipo Likert del cuestionario (ej. análisis de frecuencia, medidas de tendencia central y de dispersión). La información recopilada se organizó en tablas de frecuencia y gráficos para comunas de manera establecer comparaciones entre las diferentes regiones de procedencia según las dimensiones definidas. En el caso de la satisfacción con la gestión ejercida se determinaron sus promedios por regiones de procedencia.

#### 5. Resultados

Se han organizado en tres partes en función de las dimensiones que contenía el cuestionario: i) características sociodemográficas de directores y sus equipos directivos; ii) uso de las facultades del director y percepción del liderazgo; iii) promedios de satisfacción en la gestión realizada.

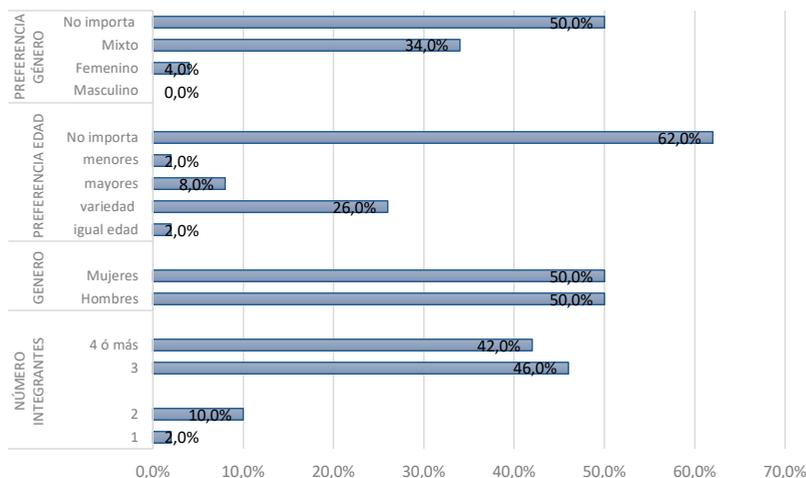
##### 5.1. Características de los directores y de sus equipos

Los directores son en su mayoría hombres (56 %) de más de 50 años, casados (58 %), que viven en zonas urbanas (78 %), que tienen un sueldo entre 1692 a 2678

USD (62 %). Sus estudios: medios (82 %) y superiores (72 %) en el sistema público, Profesor de educación básica (60 %) con una duración de más de 4 años (82 %), y con postgrado (86 %). La mayoría han tenido experiencia directiva (88 %) y anteriormente han ejercido como profesor de aula (76 %).

Por otro lado, con relación a las características de los equipos directivos tal y como muestra la Figura 1, destaca que están integrados por 3 o más personas (88 %), por 2 (10 %) y tan sólo un 2 % por una persona, todos ellos con igualdad de género. En general, un 50 % de los directores indican que nos les importa la edad y el género de los miembros que componen su equipo.

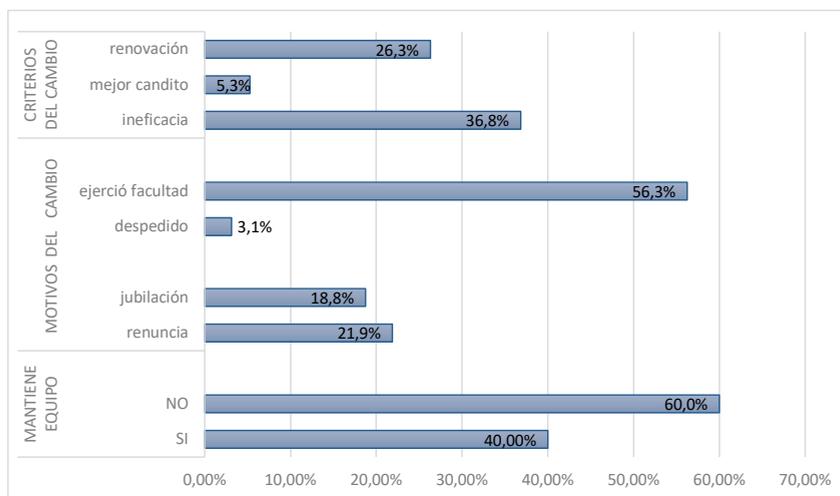
FIGURA 1. Características del equipo directivo, porcentaje.



### 5.2. Uso de las facultades del director y percepción del liderazgo

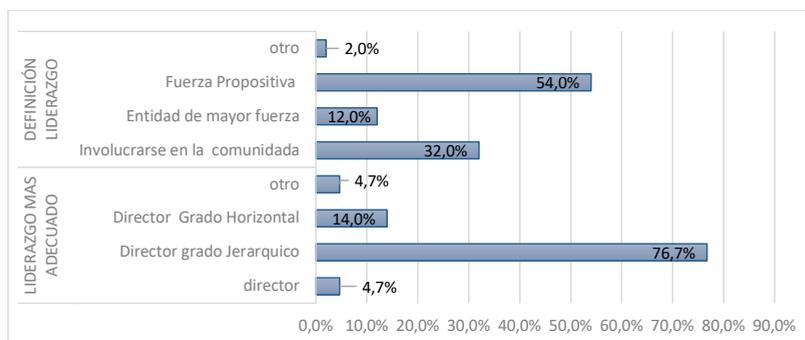
Tal y como se puede observar en la Figura 2, el 60 por ciento de los directores han cambiado a los integrantes de sus equipos después de la aplicación de la Ley de Calidad y Equidad de la educación (Ley 20501, de 30 de septiembre de 2011), siendo la causa más importante del cambio el ejercicio de sus funciones (56,3 %) seguido de la renuncia (21,9 %) o la jubilación (18,8 %) y, por último, el despido (3,1 %). Estos cambios a juicio de los directores se debieron fundamentalmente a la ineficacia de los miembros (36,8 %) o al interés por la renovación (26,3 %) y, por último, a considerar la existencia de un mejor candidato en tan sólo un 5,3 % de los casos. Lo anterior podría ser el reflejo del mayor liderazgo directivo de los directores ADP, que ha sido observado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016).

FIGURA 2. *Uso de las facultades del director, porcentajes.*



Con relación al liderazgo en la Figura 3 se puede apreciar que en general los directores tienen un concepto de liderazgo que implica que el ejercicio del mismo debe ser realizado jerárquicamente por el director de manera unipersonal (76,7 %), siendo este una fuerza propositiva (54 %), y en menor medida piensan que ha de involucrarse en la comunidad (32 %), lo que demuestra que se aleja de la perspectiva esencialmente educativa.

FIGURA 3. *Concepto de liderazgo, porcentaje.*



### 5.3. Niveles de satisfacción de los directores

En general, en la Tabla 1 se observa que existe una excelente satisfacción con el desempeño del cargo directivo, con una tendencia a buena para la mayoría con un

promedio que oscila entre 5,5 a 6,6, con excepción de Frutillar, que posee todos sus niveles regulares con promedio 4,6, excepto en la Función Administrativa, que es la más baja con un promedio 3,6. Sin embargo, la incidencia en la comunidad educativa posee un promedio general de 5,5, siendo la satisfacción general más baja de todas.

TABLA 1. Promedio y desviación estándar de satisfacción en la función.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Maullín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Cargo directivo	6,3 1,1	6,7 0,6	5,5 0,7	7 0	6,6 0,5	5,5 0,7	7 0	5,5 0,7	4,6 1,5	6,1
Incidir en la comunidad	5,3 1,6	5,6 1,5	5,5 0,7	6,6 0,9	5,8 1,3	6 0	5	5 0	4,6 1,5	5,5
Función administrativa	5,8 1,4	6,6 0,6	5,0 1,4	6,4 0,5	6,2 0,4	6,5 0,7	6,5 0,7	5,5 0,7	3,6 1,5	5,7
Rutina de trabajo	6,0 1	6,5 0,5	6 0	6,4 0,8	6,2 0,8	5,5 0,7	6 1,4	5,5 0,7	4,6 1,5	5,8

Fuente: Elaboración propia.

**Nota.** \*Valores promedio de satisfacción: baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

En la Tabla 2, el trabajo administrativo en distribución de labores y organización del trabajo, se observa un nivel de satisfacción excelente para la mayoría de las regiones con un promedio observado entre 6,0 a 7,0, a excepción de Calbuco y Puerto Montt. Lo relevante es la tendencia a una satisfacción regular en lo pedagógico con un promedio que varía entre 4,3 a 6.0. Así Los Muermos, Fresia, Llanquihue y Frutillar presentan claramente una satisfacción regular con un promedio que oscila entre 4,3 y 4,5. A pesar de lo anterior la influencia en la mejora de los aprendizajes se aprecia buena para la mayoría con un promedio que varía entre 5,3 a 6,5 y una SD que oscila entre 0 a 1,4 mostrándose bastante homogénea para sus resultados.

La influencia en el clima organizacional observada en la Tabla 3 tiene una tendencia buena a excelente con promedio de entre 5,6 y 6,5. Lo anterior es compartido por la influencia en el trabajo de los estudiantes y sobre los actores externos, presentando ambos un promedio general de 6,0 y una SD entre 0 a 1,0 que muestra bastante homogeneidad en estos valores. En contraste la influencia a los padres y apoderados se aprecia variada con promedios que fluctúan entre 4,6 a 6,4, lo que no permite definir una satisfacción claramente observada con una SD que varía entre 0,4 a 1, mostrándose bastante homogénea para estos valores.

TABLA 2 . Promedio y desviación estándar de satisfacción con la gestión.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Mauñín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	X Gral.
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Distribución de labores específicas	6,3 0,8	6,6 0,5	7,0 0,0	5,4 1,9	6,2 0,5	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0	6,2
Organización del trabajo	5,8 0,7	6,3 1,1	7,0 0,0	5,6 2,3	6,8 0,4	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,71	5,0 0,0	6,3
Trabajo pedagógico	5,8 0,9	5,0 0,0	6,0 0,0	6,0 0,0	5,4 0,8	4,5 0,7	4,5 0,7	4,5 0,7	4,3 0,5	5,1
Influencia en la mejora de los aprendizajes	5,8 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	5,6 0,8	6,2 0,8	6,0 1,4	5,5 0,7	6,0 1,4	5,3 0,5	5,6

Fuente: Elaboración propia.

**Nota.** \* Valores promedio de satisfacción: baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

TABLA 3. Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Mauñín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	X Gral.
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Clima organizacional	6,1 0,6	6,3 0,5	6,0 0,0	6,0 0,7	6,6 0,5	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,7	5,6 0,5	6,0
Personal paraprofesional y auxiliar	5,5 0,9	4,7 0,5	5,5 0,7	5,6 5,5	5,8 1,1	5,5 0,7	5,5 0,7	5,5 0,7	4,3 1,1	5,3
Padres y apoderados	5,5 1,0	6,3 0,5	5,5 0,7	5,8 0,4	6,4 0,8	6,5 0,7	5,0 1,4	5,5 0,7	4,6 0,5	5,7
Trabajo de los estudiantes	6,0 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	6,1 0,6	6,5 0,5	6,5 0,7	5,5 0,7	6,5 0,7	4,6 0,5	6,0
Actores externos	5,6 1,0	6,0 0,0	6,0 0,0	6,2 0,4	6,4 0,8	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0	6,0

Fuente: Elaboración propia.

**Nota.** \* Valores promedio de satisfacción; baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

En general, las características sociodemográficas son las esperadas para el contexto de Chile y la satisfacción se aprecia buena, con excepción de la proyección del liderazgo al ámbito pedagógico. Sin embargo, en relación a las atribuciones burocráticas asociadas al rol se aprecia como excelente al contrario de lo estrictamente relacionado con lo pedagógico.

## 6. Discusión y conclusiones

El modelo educativo chileno ha cambiado en las últimas décadas, especialmente desde los 90 en adelante; la mirada de la gestión ha sido importante, desde una centrada en lo administrativo a una que privilegia lo pedagógico. En este marco, se ha priorizado la figura de un director que impacte en el aprendizaje de la mano del liderazgo y su efecto en la organización escolar, lo que se ha reforzado con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015) y con la Ley 20.501, que busca seleccionar a los directores vía concurso público a través de la ADP, privilegiando un liderazgo pedagógico.

Los directores efectivos privilegian lo pedagógico y realizan un conjunto de prácticas estables y sostenidas en el tiempo dirigidas a la mejora de los aprendizajes a través de una serie de acciones de gestión (Horn y Marfán, 2010). A lo anterior, sumamos la importancia de incorporar a los padres, moderar influencias negativas, alentar interacciones productivas, entre otras, en el marco de las «escuelas efectivas» (Bellei *et al.*, 2004).

Del rol del director y su influencia, nos centramos en la dinámica de su liderazgo, que ha de ser distribuida a través de su equipo. Así el liderazgo distribuido es un esfuerzo que debe formalizarse en la organización y evaluar su impacto a través de una serie de prácticas (Leithwood *et al.*, 2009). Lo que reafirma que el rol directivo debe estar centrado en un equipo de trabajo, que guíe y oriente a sus colegas y a todos los miembros de la comunidad escolar (Rojas y Gaspar, 2006).

En este estudio encontramos como hallazgo, primero, que los directores, en su mayoría, pertenecen al sexo masculino, están casados, habitan mayoritariamente en sectores urbanos y tienen por término medio una edad entre los 40 y 60 años, lo que concuerda con el estudio de Murillo (2012) y que explica las características de los directores en Chile. De ellos, dependen económicamente 1 a 2 personas, poseyendo el mayor ingreso en el hogar, el cual fluctúa entre los 1.692 a 2.678 USD, siendo la renta más frecuente alrededor de 1675 USD.

Segundo, en relación a su nivel de estudios y experiencia de los directores ADP tienen estudios medios (82 %) y superiores (72 %) en el sistema público, profesor de educación básica (60 %) con postgrado (86 %). La mayoría ha ejercido como profesor de aula (76 %) y posee experiencia directiva (88 %), lo que se relaciona a lo expresado por Carbone *et al.* (2008) que expresa que los directores públicos tienen la mayor edad del sistema escolar.

Tercero, las características generales de sus equipos directivos son: número de integrantes 3 o más (88 %), hay igualdad de hombres y mujeres y no hay preferencia de edad (50 %); así, estos dos últimos factores se relacionan con la inexistencia de una

preferencia para constituir estos equipos y a lo expresado por Carbone (2008), que indica que hay un alto grado de heterogeneidad en la constitución de estos equipos.

Al asumir el cargo, el 60 % de directores hacen cambios en sus equipos, por jubilación, renuncia y el uso de la facultad que les da la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011). Siendo esta última la causa más frecuente, en un 56,3 % de los casos. Dentro de esta última, las mayores razones son la ineficacia (36,8 %) y la renovación (26,3 %).

La mayoría de los directores indica que el liderazgo más adecuado debe ser ejercido por el director en su grado jerárquico, lo que contrasta con la definición más compartida por el 54 % de ellos, que considera que el liderazgo debe ser «una fuerza propositiva dentro de la comunidad o grupo», con lo cual podemos concluir que el liderazgo debe ser ejercido por el director de forma distribuida en la comunidad, siendo esta visión expresada también por Horn y Marfan (2010), que indican que el liderazgo debe ser compartido por los diferentes actores de la comunidad. Luego, para que las escuelas de Chile sean definidas como efectivas, los directores tendrían que cambiar sus concepciones sobre el liderazgo hacia un liderazgo distribuido y menos unipersonal.

Cuarto, al revisar los niveles de satisfacción generales de los directores, ya sea en el ejercicio de su cargo directivo, con la gestión realizada y con la influencia ejercida, se concluye que la mayoría tiende a un nivel de satisfacción bueno con promedios generales que fluctúan entre 5,0 y 6,1.

En lo específico para el ejercicio de la función, en sus funciones administrativas y rutina de trabajo, existe una buena satisfacción con promedios generales entre 5,7 a 5,8. Sin embargo, no hay una tendencia clara para el grado de satisfacción en la incidencia en la comunidad con promedios entre 4,6 y 6,6. Siendo clave el hecho de incidir sobre la comunidad escolar, como lo indica Uribe (2007), la acción del director mueve hacia estándares altos de desempeño y a un clima favorable, lo que no podemos afirmar completamente según lo observado.

En cuanto al nivel de satisfacción con la influencia ejercida, en lo específico su ascendente, en el clima organizacional tiene una tendencia buena a excelente con promedios entre 5,6 y 6,6, al igual que para los actores externos, con lo que podríamos concluir que existe una buena percepción del clima organizacional, basándonos en lo expresado por Cortés (2005), quien indica que existe relación directa entre el liderazgo y el clima organizacional. Sin embargo, no existe una tendencia clara con la influencia sobre las familias, ya que es muy irregular en las diferentes regiones, lo que nos plantea preguntas sobre la verdadera satisfacción e influencia del director, la que también observamos irregular en los paradocentes con promedios variados entre 4,3 y 5,8.

Al analizar la influencia en el clima organizacional, se puede apreciar como positiva, influyendo sobre el ambiente laboral, ya que involucraría las condiciones de trabajo (Anderson, 2010); así podríamos aproximarnos a la existencia de un liderazgo facilitador (Lashway, 1995), «que ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos» (Murillo, 2006, p. 7), pero, por otra parte, no tenemos suficiente evidencia para confirmarlo.

En general existe una buena satisfacción con la gestión realizada, expresada en la distribución de las labores específicas y la organización del trabajo. Sin embargo, al observar el trabajo pedagógico encontramos que existe una tendencia a una satisfacción regular; de igual forma, al revisar la influencia en los aprendizajes, en donde

no hay tampoco una regularidad en los promedios, así las capacidades de decisión efectivas estarían menos presentes en materias pedagógicas y educativas (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

En general, el ejercicio del liderazgo se percibe bueno sobre el trabajo administrativo, clima organizacional y sobre la mayoría de los actores institucionales, lo que es central si se considera que es clave en las Escuelas Efectivas (Sammons, Hillman y Mortimore, 2002); ya que las escuelas con éxito son lugares tranquilos y ordenados, con un efecto real sobre las personas y en especial sobre los resultados académicos (Andersen, 2010), lo que en este estudio no podemos confirmar en lo pedagógico.

En síntesis, observamos características comunes en los directores de las nueve regiones (comunas) de la Provincia de Llanquihue con el resto de Chile, que poseen equipos directivos con rasgos bastante regulares en cuanto a número de integrantes, género y edad. La mayoría ha hecho uso de sus atribuciones según la Ley 20.501 de cambiar a los integrantes de sus equipos directivos. Presentando en general un grado de satisfacción buena en el ejercicio de sus funciones. Sin embargo, al analizar en detalle el ejercicio de su liderazgo, y a pesar que su percepción es buena como fuerza propositiva, no se puede confirmar que es distribuido y pedagógico (Bolívar, 2010; Maureira, 2014; Anderson, 2010), no existe certeza que su influencia verdadera esté presente, ya que, al consultarles por su satisfacción sobre lo pedagógico y los estudiantes, sus respuestas no son consistentes al no observar una igualdad en sus niveles de satisfacción. Este último factor debería cruzarse en futuras investigaciones con los resultados de los estudiantes y variables de gestión académica expresadas por otros actores de la comunidad escolar, para así tener la certeza en la influencia que están ejerciendo los directores.

## 7. Bibliografía

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2016). *DIRECTORES MUNICIPALES SELECCIONADOS MEDIANTE LA LEY N.º 20.501*. SANTIAGO DE CHILE. RECUPERADO DE: [HTTP://ARCHIVOS.AGENCIAEDUCACION.CL/ESTUDIO\\_DIRECTORES MUNICIPALES\\_LEY20501.PDF](http://ARCHIVOS.AGENCIAEDUCACION.CL/ESTUDIO_DIRECTORES MUNICIPALES_LEY20501.PDF)
- ANDERSON, S. (2010). Educational leadership: keys for a better school. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). Recuperado de: [doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127)
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. USA: McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de: [http://www.mckinsey.com/clientservice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/Best\\_performing\\_school.aspx](http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx)
- BELLEI, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile. Lom Ediciones. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13246712013.pdf>
- BELLEI, C. et al. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Unicef. Recuperado de: [http://alumnos.ipchile.cl/biblioteca\\_web/MINEDUC/escuelas\\_efectivas\\_sectores\\_pobreza.pdf](http://alumnos.ipchile.cl/biblioteca_web/MINEDUC/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf)
- BOIES, K. y FISET, J. (2019). I Do as I Think: Exploring the Alignment of Principal Cognitions and Behaviors and Its Effects on Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 225-252. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013161X18785869>
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de*

- Investigación en Educación*, 3(5). Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528>
- CARBONE, R.; OLGUIN, J. C.; OSTOIC, D. y SEPÚLVEDA, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile: Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9015>
- CONCHA, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515079>
- CORTÉS, A. (2005). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. IV, núm. 106, 2004, pp. 203-214. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310615.pdf>
- ELIOZONDO, J.; GÓMEZ, M. y ALEMÁN, L. (2019). Teacher professional development and school leadership in Mexican Elementary schools. *Elementary Education Online*, 18(2), 903-915. Recuperado de: doi: 10.17051/ilkonline.2019.562073
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores. Recuperado de: <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de: doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116
- LANDIS, J. R. y KOCH, G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- LEITHWOOD, K.; MASCALL, B. L. A. I. R., y STRAUSS, T. I. I. U. (2009). What we have learned and where we go from here. En *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-282).
- LEE Y KUO (2019). PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' WORK MOTIVATION: EVIDENCE FROM ELEMENTARY SCHOOLS IN TAIWAN. *THE INTERNATIONAL JOURNAL OF ORGANIZATIONAL INNOVATION*, 11(3), January. Recuperado de: <http://www.ijoi-online.org/attachments/article/114/0898%20Final.pdf>
- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf>
- MAUREIRA, O.; MOFORTE, C. y GONZÁLEZ, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 134-153. IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13232069009.pdf>
- MINEDUC. (2015). *MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR*. CHILE: MINEDUC. RECUPERADO DE: [HTTP://LIDERAZGOESCOLAR.MINEDUC.CL/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/55/2016/04/MBDLE\\_2015.PDF](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.PDF)
- MORAL, C. y AMORES, F. J. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. Recuperado de: doi:<https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- MUÑOZ, G.; VALDEBENITO, M. y AMENABAR, J. (2018). Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: En F. Javier Murillo (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 366-369). Madrid: RILME. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683413/avances\\_murillo\\_2018.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683413/avances_murillo_2018.pdf?sequence=1)
- MURILLO, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Madrid, España. *REICE*, 4(4e), 11-24. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/660840>
- MURILLO, F. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*

- (pp. 19-40) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE. Recuperado de: [http://www.academia.edu/download/34563069/Libro\\_Que\\_sabemos\\_de\\_los\\_directores.pdf#page=19](http://www.academia.edu/download/34563069/Libro_Que_sabemos_de_los_directores.pdf#page=19).
- NÚÑEZ, I.; WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. Recuperado de: [doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-iss02-fulltext-117](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-iss02-fulltext-117)
- PALETTA, A.; BASYTE FERRARI, E. y ALIMEHMETI, G. (2019). How Principals Use a New Accountability System to Promote Change in Teacher Practices: Evidence from Italy. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013161X19840398>
- REPÚBLICA DE CHILE. LEY 20501, de Calidad y Equidad de la educación. *Diario Oficial*, 30 de septiembre de 2011. Recuperado de: <http://bcn.cl/1V129>
- ROBBINS, S. y JUDGE, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Naucalpan de Juárez. Recuperado de: [https://www.academia.edu/811704/Comportamiento\\_organizacional\\_13a\\_ed.\\_Robbins](https://www.academia.edu/811704/Comportamiento_organizacional_13a_ed._Robbins)
- ROJAS, A. y GASPAR, F. (2006) Bases del liderazgo en educación. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Recuperado de: [http://www.academia.edu/download/45780180/Caracteristicas\\_clave\\_de\\_las\\_escuelas.pdf](http://www.academia.edu/download/45780180/Caracteristicas_clave_de_las_escuelas.pdf).
- TORRES G. y PEREDA, R. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en E-learnig. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94291>
- URIBE, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 149-156. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025022>
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (eds.). (2012) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072>
- WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. y HERNÁNDEZ, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile*. OREALC/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>