

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POST GRADO

DOCTORADO EN EDUCACION CON MENCIÓN EN GESTIÓN



EDUCATIVA

**RELACIÓN EXISTENTE ENTRE TIPOS DE LIDERAZGOS DIRECTIVOS
Y LOS LOGROS DE LOS APRENDIZAJES EN ESCUELAS BÁSICAS
MUNICIPALIZADAS PERTENECIENTES A CORPORACIÓN MUNICIPAL
DE SOCIAL DE ANTOFAGASTA**

**TESIS
presentada por:**

Mg. Ricardo Javier Díaz Asencio

**Director de Tesis:
Dr. Pedro Rosales Villarroel**

Para obtener el grado académico de:

**Doctor en Educación
con mención en Gestión Educativa**

**Tacna – Perú
2018**

AGRADECIMIENTOS

A todos y a cada uno de los que me tuvieron paciencia, fe y que de alguna forma abuse de sus tiempos para dedicarme a buscar respuestas. A Gloria, quien tuvo que aguantar mis noches de insomnio; a mis hijos Javierapaz y Vicente, de quienes ocupe sus tiempos de juegos y salidas familiares; a mis padres, hermanas y sobrinos, que pusieron una cuota de confianza y crítica a mis decisiones; a mi amiga personal Luz Mery, quien me embarco en esta aventura; al maestro Porfirio, quien ocupo de su tiempo para apoyar una tarea que no era suya; también al Dr. Pedro González quien me guio en este desafío; pero por sobre todo a **Dios** que me dio las fuerzas y testarudez para seguir adelante.

Gracias totales.

DEDICATORIA

A cada uno de los convencidos que todo es posible...

...sobre todo en educación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Páginas
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
INDICE DE CONTENIDOS	v
INDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I	1
1. EL PROBLEMA	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.2.1 Interrogante principal	3
1.2.2 Interrogantes secundarias	3
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7

1.4.1 Objetivo general	7
1.4.2 Objetivos específicos	7
1.5 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO II	10
2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO	10
2.1 SISTEMA EDUCATIVO CIENTÍFICO	10
2.2 GESTIÓN ESCOLAR Y RESULTADOS	14
2.3 LIDERAZGO DIRECTIVO	17
2.4 ESTILOS DE LIDERAZGO	31
2.5 UN LIDERAZGO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE	32
2.6 RELACIÓN DEL LIDERAZGO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR	35
2.7 ESTILOS DE APRENDIZAJE	39
2.8 LOGROS DE APRENDIZAJE	43
2.9 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	47
2.10 ESCUELAS EFECTIVAS	49
2.11 SIMCE	52
2.12 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	54
2.13 FIJACIÓN DE METAS INSTITUCIONALES	56

2.14 IMPACTO DE DIMENSIONES PARTICULARES DE LIDERAZGO	57
2.15 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	60
CAPÍTULO III	62
3. MARCO METODOLÓGICO	62
3.1 HIPÓTESIS	62
3.1.1 Hipótesis general	62
3.1.2 Hipótesis específicas	62
3.2 VARIABLES	63
3.2.1 Variable dependiente	63
3.2.1.1 Indicadores	63
3.2.1.2 Escala de medición	64
3.2.2 Variable independiente	64
3.2.2.1 Indicadores	64
3.2.2.2 Escala de medición	65
3.2.3 Variable interviniente	65
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	66
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	67
3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO	68

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	68
3.6.1 Unidad de estudio	68
3.6.2 Población	69
3.6.3 Muestra	69
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	69
3.7.1 Técnicas	69
3.7.2 Instrumentos	70
CAPÍTULO IV	73
4. LOS RESULTADOS	73
4.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	73
4.2 PRUEBA ESTADÍSTICA	128
4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	146
CAPÍTULO V	147
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	147
5.1 CONCLUSIONES	147
5.2 SUGERENCIAS O PROPUESTA	149
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
7. ANEXO	155

ÍNDICE DE FIGURAS Y DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1: Definición de Variables	63
Figura 2: Esquema de la investigación	67
Figura 3: Universo y muestra	69
Figura 4: Test de estilos de aprendizaje	71
Figura 5: Vaciado de datos de resultados SIMCE	72
Figura 6: Cuadro general resultados test de liderazgo	73
Figura 7: Resultados test de liderazgo liceo Marta Narea	75
Figura 8: Resultados test de liderazgo escuela Japón	76
Figura 9: Resultados test de liderazgo escuela Gustavo Le Paige	77
Figura 10: Resultados test de liderazgo escuela Italia	78
Figura 11: Resultados test de liderazgo escuela José Papic	79
Figura 12: Resultados test de liderazgo escuela Darío Salas	80
Figura 13: Resultados test de liderazgo escuela Alberto Hurtado	81
Figura 14: Resultados test de liderazgo escuela Arturo Prat	82
Figura 15: Resultados test de liderazgo escuela Armando Carrera	83
Figura 16: Resultados test de liderazgo escuela Las Rocas	84

Figura 17: Resultados test de liderazgo liceo Andrés Sabella	85
Figura 18: Resultados test de liderazgo escuela Edda Cuneo	86
Figura 19: Resultados test de liderazgo escuela Libertadores de Chile	87
Figura 20: Resultados test de liderazgo escuela España	88
Figura 21: Resultados test de liderazgo escuela Juan Pablo II	89
Figura 22: Resultados test de liderazgo escuela Patricio Cariola	90
Figura 23: Resultados test de liderazgo escuela Santiago Amengual	91
Figura 24: Resultados SIMCE lenguaje 4° básicos	92
Figura 25: Resultados SIMCE lenguaje liceo Marta Narea	93
Figura 26: Resultados SIMCE lenguaje escuela Japón	94
Figura 27: Resultados SIMCE lenguaje escuela Gustavo Le Paige	95
Figura 28: Resultados SIMCE lenguaje escuela Italia	96
Figura 29: Resultados SIMCE lenguaje escuela José Papic	97
Figura 30: Resultados SIMCE lenguaje escuela Darío Salas	98
Figura 31: Resultados SIMCE lenguaje escuela Alberto Hurtado	99
Figura 32: Resultados SIMCE lenguaje escuela Arturo Prat	100
Figura 33: Resultados SIMCE lenguaje escuela Armando Carrera	101
Figura 34: Resultados SIMCE lenguaje escuela Las Rocas	102

Figura 35: Resultados SIMCE lenguaje liceo Andrés Sabella	103
Figura 36: Resultados SIMCE lenguaje escuela Edda Cuneo	104
Figura 37: Resultados SIMCE lenguaje escuela Libertadores de Chile	105
Figura 38: Resultados SIMCE lenguaje escuela España	106
Figura 39: Resultados SIMCE lenguaje escuela Juan Pablo II	107
Figura 40: Resultados SIMCE lenguaje escuela Patricio Cariola	108
Figura 41: Resultados SIMCE lenguaje escuela Santiago Amengual	109
Figura 42: Resultados SIMCE matemática 4° básicos	110
Figura 43: Resultados SIMCE matemática liceo Marta Narea	111
Figura 44: Resultados SIMCE matemática escuela Japón	112
Figura 45: Resultados SIMCE matemática escuela Gustavo Le Paige	113
Figura 46: Resultados SIMCE matemática escuela Italia	114
Figura 47: Resultados SIMCE matemática escuela José Papić	115
Figura 48: Resultados SIMCE matemática escuela Darío Salas	116
Figura 49: Resultados SIMCE matemática escuela Alberto Hurtado	117
Figura 50: Resultados SIMCE matemática escuela Arturo Prat	118
Figura 51: Resultados SIMCE matemática escuela Armando Carrera	119
Figura 52: Resultados SIMCE matemática escuela Las Rocas	120

Figura 53: Resultados SIMCE matemática liceo Andrés Sabella	121
Figura 54: Resultados SIMCE matemática escuela Edda Cuneo	122
Figura 55: Resultados SIMCE matemática escuela Libertadores de Chile	123
Figura 56: Resultados SIMCE matemática escuela España	124
Figura 57: Resultados SIMCE matemática escuela Juan Pablo II	125
Figura 58: Resultados SIMCE matemática escuela Patricio Cariola	126
Figura 59: Resultados SIMCE matemática escuela Santiago Amengual	127
Figura 60: Diferencia de promedios anuales puntajes SIMCE	128
Figura 61: Diferencia de promedios escuela Las Rocas	129
Figura 62: Diferencia de promedios liceo Andrés Sabella	130
Figura 63: Diferencia de promedios escuela Gustavo Le Paige	131
Figura 64: Diferencia de promedios escuela José Papic	132
Figura 65: Diferencia de promedios escuela Darío Salas	133
Figura 66: Diferencia de promedios escuela Juan Pablo II	134
Figura 67: Diferencia de promedios escuela Edda Cuneo	135
Figura 68: Diferencia de promedios escuela Arturo Prat	136
Figura 69: Diferencia de promedios escuela Santiago Amengual	137
Figura 70: Diferencia de promedios escuela Libertadores de Chile	138

Figura 71: Diferencia de promedios escuela Japón	139
Figura 72: Diferencia de promedios escuela Italia	140
Figura 73: Diferencia de promedios escuela Patricio Cariola	141
Figura 74: Diferencia de promedios escuela Alberto Hurtado	142
Figura 75: Diferencia de promedios liceo Marta Narea	143
Figura 76: Diferencia de promedios escuela España	144
Figura 77: Diferencia de promedios escuela Armando Carrera	145

RESUMEN

Ante la decisión de que investigar, este estudio abarco la interrogante sobre que si el estilo de liderazgo del Director(a) influenciaba o no el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, encontrando en la evaluación SIMCE de los 4° básicos un referente para resolver esta incógnita, sobre todo en la percepción que dan los puntajes entre los años 2012 a 2016 en las evaluaciones de Matemáticas y Comprensión Lectora, cuyos resultados son obtenidos de la página del SIMCE y son de conocimiento público; no así la forma de encontrar y determinar estilos de liderazgo direccional, los cuales fueron obtenidos en la medida de resultados de encuestas dirigidas a los diversos Directores(as) de escuelas pertenecientes a CMDS de Antofagasta, seleccionados al azar, utilizando el test de estilos de liderazgo de “Blake and Mouton”, la cual es una traducción libre de Aroldo David Noriega, el que también se encuentra públicamente en una plataforma de internet, siendo este cruce de datos los indicadores para desarrollar la hipótesis sobre la influencia de este liderazgo versus los resultados académicos de los estudiantes, concluyendo que de alguna forma no se puede verificar dicha hipótesis en un 100%, dado que los resultados tanto de una evaluación externa y los obtenidos vía encuesta no dan claridad a dicha afirmación, siendo en muchos casos positivos pero no constantes en el tiempo.

ABSTRACT

To the question of what to investigate, this study considered the question of Does the headmaster / headmistress' style have any influence or not in students' learning achievements. Using SIMCE evaluation in Fourth Graders as a reference to solve this question, overall the score interpretations of this test applied between 2012 and 2016 in Mathematics and Reading Comprehension sections. The results were taken from Simce webpage and they are part of public knowledge politics, however is not possible to find and determine leadership's styles, which were obtain from results of surveys directed to a different variety of headmasters and mistresses from schools that belong to Antofagasta CMDS, selected at random, using Blake and Mouton Leadership Style Test. This test is an Aroldo David Noriega's free translation, which can be found in an open internet platform. The crossing of this data becomes the indicators to develop the hypothesis that headmaster's / headmistresses' leadership style v/s student's academic results, concluding that this hypothesis cannot be verified in 100%, due to the results of an external evaluation and results obtained through a survey do not show clarity of such hypothesis, in many cases, results were positive but not steady in time.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los establecimientos educacionales que dependen de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta, que son cerca de 62, divididos en educación general básica y otros de educación media, existen diferentes tipos de formas de dirigir un establecimiento, unos con muy buenos resultados en lo académico, y otros con resultados en lo social, siendo los Directores(as) elegidos por Alta Dirección Pública los llamados a realzar los resultados de aprendizajes de sus escuelas, cumpliendo con metas establecidas en variados ítems desarrollados para estos efectos, en donde sus estilos debieran ser patrocinio de dichas metas; que ante la interrogante de que si sus diversos estilos para dirigir estos establecimientos dan como fruto un buen estándar de aprendizajes, es lo que este estudio desea corroborar o refutar según se va dando la investigación, que de paso resulta interesante averiguar por ejemplo que estilos de liderazgos se ejecutan en dichos establecimientos y que si estos estilos verifican realmente un buen o mal liderazgo educativo.

Por otro lado, la evaluación estandarizada llamada Simce, se da todos los años en diversos niveles de nuestras escuelas, entregando datos duros para producir estudios o a lo menos interrogantes sobre de cómo estamos en relación a nosotros mismos, siendo en este caso en particular la evaluación de los 4° años básicos la escogida para determinar la veracidad o no de nuestra interrogante principal.

Como objetivo primordial se busca establecer relaciones entre ambos conceptos, como lo son el estilo de liderazgo y el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, tratando de determinar si existiese un estilo que pudiese adjudicarse un propósito en

cuanto a que sus alumnos(as) se influenciaron para poder lograr una estructura de conocimientos de mayor valía que otros estilos; siendo determinante que estilos son capturados por aquellos establecimientos seleccionados y que logros académicos obtuvieron sus alumnos(as).

Existe alguna bibliografía al respecto, como lo son estudios de comportamiento académico en establecimientos particulares, de corte subvencionado y otros no, como también estudios gubernamentales, estudiando efectos de liderazgo tanto emanados desde Dirección como desde las mismas aulas. También se han hecho análisis sobre cómo estos tipos de liderazgos van en desarrollo de nuevos planes y programas que son indicativos de un desarrollo de dichos aprendizajes.

En un capítulo más teórico se determina el concepto de liderazgo y sus diversos estilos, en los cuales encontramos como concepto de este; la capacidad de convencer a los demás; siendo los estilos determinados para esta investigación: autoritario, democrático, afiliativo, timonel, coaching y visionario; que para efectos prácticos se resumieron en cuatro estilos particulares: Club – Líder de equipo - Indiferente – Autoritario.

Se define que todo estilo de liderazgo debe estar centrado en el aprendizaje de los alumnos(as), esto como principio básico de toda dirección organizativa de una escuela que busca que sus estudiantes aprendan, este hecho queda codificado y definido esencialmente por la OCDE, buscando la mejora de los conocimientos determinado por un liderazgo propio de cada líder pedagógico; cuyo logro en sí mismo se define como la construcción del conocimiento mediado por diversas perspectivas y herramientas entregadas por sus establecimientos; siendo el

aprendizaje significativo de gran importancia en el quehacer educativo como metas propuestas acordadas por la comunidad y lideradas por el Director(a) de cada establecimiento, cuyo impacto debe ser indicativo de una mejora en la comunidad educativa.

Ahora en base a lo que se requiere investigar se hace necesario comprobar una directa relación en entre dichos aprendizajes y un estilo de liderazgo determinado, cuyos resultados académicos den fe en lo que se requiere o simplemente descartar dicha aseveración, lo cual puede ser indicativo de que no interesando el estilo los aprendizajes van de la mano de otros elementos que potencian dichos logros académicos. Determinando variables establecidas con sus propios indicadores, como lo pudiesen ser estilos y resultados.

Para este estudio el tipo de investigación correlacional – explicativa es la que guarda relación entre estas variables mencionadas, cuya relación se pretende determinar por medio de esta investigación, cuyo ámbito de estudio abarca los establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta, la que posee una población de casi 50 establecimientos educacionales repartidos entre Liceos, escuelas y Jardines Infantiles, utilizando una muestra del 35% del total mencionado, escogidos al azar. En cada establecimiento se determinó en 1° instancia el estilo de Liderazgo de su Director(a) utilizando un cuestionario con preguntas concretas, denominado “test de estilos de liderazgo de Blake and Mouton”, de esta forma se establece que estilo utiliza dicho Director(a), para luego bajar la información de los resultados Simce de los alumnos(as) de 4° año básico de entre los años 2012 a 2016, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática; bajo una

sistematización en el tiempo para proceder a deducir si existe un estilo que determine que los resultados se mantengan, vayan en alza o descendan, concluyendo al final de este ejercicio que los estilos de liderazgo no son totalmente determinantes en los resultados académicos, sino parte del proceso “escuela”, en donde también existen otros elementos intervinientes, que no han sido desarrollados como parte de la investigación, pero que afectan tanto positivamente como contrariamente a sostener en el tiempo un buen resultado, como también su alza o declive, dependiendo tanto del esos elementos como de otros.

Pero no está todo dicho, ni significa que cada escuela debiera seguir sin estrategias claras, siendo la programación a través de estrategias y metas socializadas en establecimientos de igual grupo socio económico, las decidoras en el enfoque de nuevos resultados, variando estilos según lo determina el espacio temporal en que se encuentra una nueva generación de estudiantes, y porque no decirlo, de docentes.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta (CMDS), tiene como misión mejorar la calidad de vida de las familias de Antofagasta, implementando servicios de educación y salud, a través de una gestión integrada, innovadora y eficiente, junto a un equipo de trabajo con consciencia social y compromiso con las personas.

La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta administra trece liceos de Educación Media y treinta y siete escuelas de Educación General Básica, con aproximadamente cuarenta mil estudiantes.

Cada escuela posee un hilo conductor, que genera un estilo de cómo se debe guiar el aprendizaje del currículo, que basa su estilo en directrices claras para alcanzar objetivos determinados a través de acciones y metas de efectividad que se declaran en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en las diferentes dimensiones de la Gestión Educativa, indicada por el Ministerio de Educación a cada Establecimiento del país.

Este instrumento de planificación, permite orientar las energías del Equipo de Gestión e integrantes de la institución para alcanzar las metas diseñadas por la comunidad escolar. Cada cuatro años los establecimientos, a través de una autoevaluación pueden reorientar dichas metas, modificando las acciones y

actividades que están directamente relacionadas a optimizar los aprendizajes de los alumnos(as). Dentro de esta dinámica es fundamental el liderazgo y gestión curricular de las autoridades del establecimiento.

En la actualidad, esta responsabilidad está debidamente asumida por estas autoridades, dado que lo exige en su postulación a directores a través de la Alta Dirección Pública (ADP). Cinco años tiene el Director, para que se evidencien estos cambios, dada la firma de metas institucionales; es decir, cada Director(a) de establecimiento municipal, debe imprimir su sello particular en post de los resultados de aprendizaje de su comunidad, que en este caso, se ve evidenciada con vectores externos como el SIMCE en los cuartos años básicos, y alternadamente en 6° y 8°; además de otras metas a desarrollar, que de alguna forma apuntan a ese desarrollo pedagógico dentro de la comunidad escolar.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Al establecer metas institucionales debido a la nueva ley de alta dirección pública, se hace necesario determinar que los resultados académicos de los alumnos(as) debieran ser siempre en alza, para en primer lugar alcanzar dichas metas y en segundo lugar verificar que nuestros estudiantes aprenden y comprenden el curriculum. De esta forma y en búsqueda de nuevas estrategias de como liderar el alza de dichos aprendizajes pareciera que es posible que un indicativo importante para dicha consulta, pudiesen ser un estilo determinado de dirigir un establecimiento educacional municipal, enmarcado en estilo de liderazgo que posea el Director(a) de dicha escuela, y en busque de esta relación es que nace la pregunta que va en búsqueda directa de resolver dicha consulta.

1.2.1 Interrogante principal

¿Qué relación existe entre los tipos de liderazgos directivos y el logro de los aprendizajes en estudiantes de escuelas básicas municipalizadas pertenecientes a Corporación Municipal Desarrollo Social de Antofagasta?

1.2.2 Interrogantes secundarias

- ¿Qué porcentaje de directivos presentan liderazgos efectivos en beneficio de los aprendizajes de sus alumnos en la CMDS?

- ¿Existirán buenos líderes educacionales con bajos rendimientos académicos de sus alumnos?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Toda escuela está inserta en una comunidad, por lo que sus resultados van siendo parte de una relevancia social, que impera en una comunidad que gravita en relación a la escuela, que, dicho sea de paso, va haciendo el seguimiento de generaciones dentro de los núcleos familiares que lo circundan.

"El Simce está diseñado para evaluar la medida en que los estudiantes están aprendiendo", explicó Lorena Meckes (2016), experta en educación y quien presidió la comisión que cambió la última versión del SIMCE.

Una baja de 15 puntos en la prueba de Lenguaje aplicada el año pasado a octavos básicos arrojó los resultados del Simce. Así, los estudiantes obtuvieron un promedio de 240 puntos, en comparación con los 255 obtenidos en el test aplicado en 2013.

El secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación, Carlos Henríquez, explicó que esta baja "es atípica, no genera tendencia y afecta a todos los grupos socioeconómicos" y que por lo mismo estudiarán los hábitos de lectura de los alumnos de enseñanza media.

En segundo medio también se registró una caída de dos puntos en Lectura, de 254 puntos en 2013 a 252 en la última medición.

En Matemáticas los resultados también cayeron, pero no de manera significativa. En el caso de los octavos básicos bajaron un punto en comparación al año anterior, promediando 261 puntos.

En segundos medios los alumnos obtuvieron 265 puntos, dos menos que en 2013.

Mientras que, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales aplicada a los octavos básicos, los estudiantes registraron un aumento de un punto en comparación al año 2011, promediando 261 puntos en el último test.

La Agencia de Calidad y Educación entregó los resultados del Simce 2015, correspondientes a las pruebas rendidas en 8° básico y 2° medio, los que indicaron una baja de cinco puntos respecto de la medición de 2014, obteniendo un promedio nacional de 247. Fue en comprensión lectora en el curso de enseñanza superior, donde se mostraron las conclusiones más preocupantes: los hombres registraron una baja de 12 puntos en comparación al año pasado.

Según las cifras entregadas esta jornada, en matemáticas el nivel del curso básico registra 263 puntos, mostrando una leve alza en comparación al año pasado, con dos puntos. Sin embargo, si se toma en cuenta los puntajes de la última década, son 10 más lo que arrojó.

Para el curso medio en comprensión lectora se indican 247 unidades, donde el resultado es menor al año pasado por cinco puntos. Tomando en cuenta los parámetros de 2010 y 2012, cayeron 12 puntos. No obstante, a la caída se suma un aumento en la brecha por género en este índice, pues las mujeres mejoraron en la comprensión, pero los hombres arrojaron 18 puntos menos que las mujeres.

En este mismo índice, la básica obtuvo 243 puntos de asignación, teniendo un alza de tres en comparación al 2014, pero si se toma en cuenta el parámetro del 2013, muestran una baja de 12 unidades.

Agencia de Calidad de la Educación informó que las diferencias entre los resultados según nivel socioeconómico persisten y en la última década, llega hasta los 110 puntos entre los grupos altos y los más vulnerables.

Para este año, en 8° básico la brecha de género en matemáticas se ha mantenido estable, pero mientras los hombres aumentan nueve puntos, las mujeres suben 11 puntos.

Este estudio se justifica dado que la CMDS atiende a los estratos económicos más deficitarios y es preocupante los resultados obtenidos por los estudiantes; además, es posible entregar propuestas técnicas a partir de la realidad que nos entregue los hallazgos de la investigación.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Establecer relación entre tipos de liderazgo directivo y logro de aprendizajes de escuelas de educación básica de Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Establecer tipos de liderazgo directivo en escuelas básicas de CMDS de Antofagasta.
- b) Identificar logros de aprendizajes dentro de las escuelas básicas de CMDS de Antofagasta.
- c) Relacionar tipos de liderazgo con logro de aprendizajes dentro de las escuelas básicas de CMDS de Antofagasta.

1.5 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Ricardo Ponce Vidal (2008), presento un estudio sobre “Liderazgo y su relación con el rendimiento académico”. Este estudio se realizó en colegios particulares y particulares subvencionados, teniendo como un resumen de sus conclusiones; “En los tres establecimientos Educativos indistintamente de su administración coinciden en que el estilo de liderazgo desarrollado por la Dirección de los establecimientos educacionales es de carácter Democrático”, además de; “El estilo de Liderazgo Democrático desarrollado por los directores(as) impacta en los profesores de manera positiva, pues a juicio de los alumnos(as) de los colegios en estudio, consideran que su profesores tienen comportamientos alegres y optimistas, preocupados de los resultados y generando siempre un buen clima de aprendizaje en aula.”

María Paola Sevilla Buitrón (2011), presento un estudio emanado desde el Ministerio de Educación de Chile denominado: “Liderazgo directivo y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la asignación de desempeño colectivo un análisis del período 2005-2008”. Teniendo como resumen del trabajo; “El objetivo de este trabajo es aportar nuevas evidencias para Chile respecto al nexo entre liderazgo directivo y resultados de aprendizajes. Para ello, se estiman funciones de producción educacional que incorporan información de la Asignación de Desempeño Colectivo, programa de incentivos que premia prácticas directivas asociadas al diseño e implementación de metas de gestión escolar. Los cálculos se realizan con datos de corte transversal y de panel de efectos fijos a nivel de establecimiento, que permiten controlar por variables no observadas. Los resultados muestran que es posible

identificar equipos directivos más efectivos entre quienes postulan y ganan el incentivo.”

Humberto Hernán Riffo Muñoz (2014), indica en su tesis doctoral: “Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales”, se puede concluir lo siguiente: “El análisis de los planes de mejoramiento educativo se puede concluir que los equipos directivos de los establecimientos educacionales no jerarquizan las prácticas de gestión que son claves según el modelo de escuelas eficaces.”

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

2.1 SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Durante la época colonial la educación formal tuvo un escaso desarrollo. Esta mantuvo también algunos colegios y seminarios. A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX y como expresión de la ideología de la Ilustración, se fundaron la Universidad de San Felipe y otros centros. A comienzos de la época de la Independencia, se creó el Instituto Nacional. La Constitución de 1833 reconoció la libertad de enseñanza y asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y súper vigilancia de la educación nacional. En 1842 se creó la primera universidad pública, con el nombre de Universidad de Chile. El mismo año se fundó la primera escuela normal y poco después, una escuela de artes y oficios y un conservatorio de bellas artes. Un hito importante fue la primera ley sobre instrucción primaria, dictada en 1860. Las escuelas primarias del Estado se destinaban principalmente a enseñar las primeras letras a niños de las clases pobres. En 1842 ellas matriculaban apenas a 10 mil niños, pero en 1887 ya concurrían a ellas 113 mil, lo que representaba una cobertura de 20% de las edades de 6 a 14 años. A estas escuelas se sumaban algunas escuelas comerciales, técnicas o de oficios, que en 1908 atendían a 6.791 jóvenes. Las escuelas normales, por su parte, matriculaban en 1908 a 1.726 futuros maestros. Catedráticos alemanes se encargaron de conducir las escuelas normales y de

reformular la educación primaria. Otros, de la misma nacionalidad, fundaron en 1889 el Instituto Pedagógico.

La Constitución dictada en 1925 separó la Iglesia del Estado, mantuvo el principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era “atención preferente del Estado”. Hacia fines de los años 20 se reorganizó el sistema educacional público y se creó el actual Ministerio de Educación. Se inició entonces, en el sistema público y se aprobaron diversas reformas curriculares.

El Crecimiento del sistema de educación formal como un dato previo a la descripción de las tendencias cuantitativas, debe tenerse presente que en una primera parte del período -desde 1950 hasta 1967- el sistema escolar tenía una estructura distinta a la actual. Así, la educación primaria tenía una duración de 6 años y la educación media, en sus diversas ramas o modalidades, duraciones que oscilaban entre 5 y 7 cursos. La reforma educacional iniciada a fines de 1965 alteró esa estructura e introdujo, en términos gruesos, la que rige en la actualidad. Se estableció entonces una educación general básica de 8 años y una educación media de 4 o 5 años de duración, según se trate la modalidad científico-humanística o de la modalidad técnico-profesional, respectivamente.

La Diversificación de Instituciones y Programas En el período 1950-1990, el sistema educativo nacional se hace más complejo y va respondiendo, de algún modo, a las demandas de una sociedad cambiante. En primer lugar, es apreciable el desarrollo de la educación parvularia o pre básico. En 1950, ella cubría apenas el 1% del total de niños y jóvenes incorporados a la educación. En 1970, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, ente público que dio un gran impulso al área de la educación pre

básica, mediante una red creciente de “jardines infantiles” establecidos en los sectores de poblaciones de bajos ingresos.

Aunque el sentido común y diversos resultados de investigación indican la supervivencia de las prácticas propias de la llamada “pedagogía tradicional”, el período 1950-1990 está caracterizado, por una parte, por la hegemonía de ideas y propuestas pedagógicas de carácter progresista o modernizándose y, por otra parte, por variados y persistentes esfuerzos por renovar el caracol y las prácticas educativas, en su mayoría de iniciativa estatal. En la educación primaria, en 1949 se puso en práctica un nuevo curriculum, basado en los presupuestos de la pedagogía activa y que incorporaba contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al mercado interno. Los nuevos programas de estudio se mantuvieron vigentes hasta la reforma de 1965-70. Por otra parte, se amplió y desarrolló el subsistema de “escuelas experimentales”, que pretendían hacer investigación y desarrollo al servicio de la modificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y difundir sus resultados y experiencias a la escuela primaria común. Junto con el nuevo caracol, empiezan a introducirse en creciente escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de evaluación del rendimiento, incluyendo el montaje de una prueba nacional estandarizada, al término del 8º año de educación básica, nuevos textos escolares y materiales de enseñanza, etc. Para apoyar la reforma, se fundó en 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo del Ministerio de Educación que promovería el perfeccionamiento masivo

de profesores en servicio, a fin de capacitarlos para participar activamente en los cambios implantados.

Otra importante innovación fue el establecimiento, en 1983, del PER o programa de evaluación del rendimiento escolar, consistente en un sistema de pruebas nacionales estandarizadas, que se aplicaron en los cursos 4º. y 8º de la educación básica. El PER se suspendió al tercer año de su implantación. En 1988, se creó el llamado SIMCE, sistema de medición de la calidad de la educación, muy similar al PER, y que actualmente está en plena aplicación. Los alcances de este sistema serán detallados en el capítulo correspondiente. Los resultados de los sistemas PER y SIMCE permitieron comprobar técnicamente que, a pesar de todos los esfuerzos modernizantes, el nivel general de los aprendizajes en la educación básica era bajo y que éstos se distribuían de manera socialmente discriminatoria. Comprobaron también que los establecimientos de la educación pagada obtenían resultados claramente superiores a los de la educación municipal y particular subvencionada. En general, las pruebas PER y SIMCE, además de sus efectos posibles en el nivel de establecimiento o de aula, permitieron tomar conciencia pública de la centralidad del problema de la calidad de la educación. A ello ha contribuido también el conocimiento de los resultados del sistema de pruebas estandarizadas que miden la aptitud académica y los conocimientos específicos para efectos de la selección de ingreso a la educación superior. En los aspectos propiamente curriculares referidos a la educación básica y media, en dicha Ley se aprobaron objetivos generales para cada uno de ambos ciclos, muy similares a los adoptados por Decreto respectivamente en 1980 y 1981. En la misma ley se estableció un mecanismo para

hacer efectiva la libertad de enseñanza, a través de una profundización del principio de flexibilidad curricular ya introducido en 1980 y 1981. Otro aspecto de esta ley con incidencia en materias curriculares fue la norma que obliga al Ministerio de Educación a mantener sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza.

2.2 GESTIÓN ESCOLAR Y RESULTADOS

Gradualmente se ha ido abriendo paso en la sociedad chilena la convicción de que, para mejorar la efectividad de nuestras escuelas y liceos y, por tanto, para elevar los logros de aprendizajes de nuestros alumnos, se requiere renovarla.

Tradicionalmente la gestión escolar no ha estado presente con fuerza en el debate educacional del país. Incluso, todavía hoy hay quienes miran con sospecha el empleo del término gestión en el mundo educativo, temiendo que a su amparo podrían favorecerse procesos de privatización y empresarialización del bien público educacional o del derecho básico que tienen las personas a obtener una educación de calidad.

Las organizaciones educacionales, como cualquiera otra organización pública, privada o filantrópica, necesitan gestionar sus asuntos y recursos, planificar y evaluar sus actividades, desarrollar una visión de su propia identidad y misión y generar liderazgos internos capaces de generar participación y eficiencia.

Una reciente investigación realizada por UNICEF en Chile, las escuelas efectivas se caracterizan, ante todo, por el concepto de la buena gestión:

- a. La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, el aprendizaje de los alumnos está en el centro de su accionar.
- b. Los directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.
- c. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.
- d. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.
- e. Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde la experiencia y práctica más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados.
- f. Las desigualdades sociales como obstáculo para la efectividad.
- g. La relación entre gestión pedagógica y efectividad de las escuelas.
- h. La dimensión comunitaria de la escuela y su propio carácter de comunidad como elementos claves de la efectividad.

- i. La importancia de la evaluación de los centros escolares como pieza estratégica de la buena gestión.
- j. La administración de establecimientos municipales en el contexto de la efectividad.
- k. Las conductas de liderazgo de los directivos escolares como condición de una gestión de calidad.
- l. La gestión como factor de cambio.
- m. El uso de información por parte de la escuela y los profesores como condición de una buena gestión.

Las nuevas tendencias de la gestión educativa que empiezan a surgir en respuesta a esta verdadera revolución que se está produciendo alrededor del mundo bajo la presión por mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. La autoridad pública se ha hecho cargo del nuevo enfoque, impulsando una línea de aseguramiento de la calidad que gira en torno al mejoramiento de las prácticas escolares.

Su principal función consiste en certificar a las escuelas que tras un riguroso proceso de auto-evaluación y de evaluación externa demuestran tener instaladas buenas prácticas de gestión en su comunidad.

Uno de los elementos centrales para el mejoramiento de la calidad y efectividad de los establecimientos educacionales es la calidad de los sistemas de gestión institucional y pedagógica. De ahí la importancia de la gestión escolar como una herramienta al servicio de la calidad educacional y en particular, de la gestión de

resultados. Ver ponencia de la presidenta del Consejo Nacional de Calidad de la Gestión Escolar.

2.3 LIDERAZGO DIRECTIVO

Dentro del Liderazgo educativo, existe 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.

En las Prácticas de liderazgo exitoso, y su análisis original se identifican tres sets de prácticas comunes que componen un núcleo básico para el liderazgo exitoso. En los años siguientes, hemos confirmado la validez de este set como prácticas claves para el liderazgo eficaz mediante otros estudios del liderazgo en diversos estados. A la vez, hemos continuado refinando y modificando el modelo de prácticas exitosas según los hallazgos de nuevas investigaciones emprendidos por nosotros y otros investigadores. Se agregó una categoría de prácticas más específicas a la organización educativa, y hemos elaborado una visión más precisa de la línea de influencia del liderazgo sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje mediante la identificación de variables mediadoras importantes.

La influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Luego 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.

En las primeras de las categorizaciones, establecer direcciones, refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión.

El establecer direcciones abarca prácticas específicas de liderazgo como identificar y articular una visión; fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; y crear altas expectativas.

Es importante distinguir entre la visión de la escuela, y las metas más concretas a corto plazo, como implementar un nuevo programa de matemáticas o aumentar los resultados en las pruebas nacionales en cinco por ciento. La visión comunica propósitos de carácter ético - moral de lo que se espera inculcar a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar no solamente los estudiantes, sino que también los adultos que trabajan en la escuela.

Es preciso el consenso del grupo en cuanto a las direcciones de la escuela, tanto para inspirar como para dirigir un esfuerzo colectivo hacia la visión y las metas articuladas en el plan de mejoramiento escolar. Por eso, el desarrollo de la visión y de las metas más concretas exige la participación de los docentes y el acuerdo, si no la participación, de otros actores.

Las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro. De parte de los líderes, son importantes también la comunicación frecuente de las metas a los maestros para que no pierdan de vista las prioridades, así como la implementación de procesos de monitoreo y reflexión colectiva sobre realización de la visión y metas.

Por último, una de las prácticas claves del liderazgo en cuanto al establecimiento de direcciones para el desarrollo de la escuela es la de fijar una visión y metas con altas expectativas. Según estudios psicológicos sobre la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes, pero siempre logrables. En cuanto al mejoramiento escolar, hay que pensar no solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela. Es seguro que la disposición de los docentes hacia direcciones que manifiestan altas expectativas depende también de cómo ellos perciben sus habilidades y las condiciones de trabajo.

En el Desarrollo de personas, existe la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son: la atención y el apoyo individual a los docentes, su estimulación intelectual, y la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

Cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo. No conozco ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales. Sin embargo, sabemos que el compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional se fundamenta en la motivación personal. De ahí se afirma la importancia de establecer y comprometerse con una visión compartida del proyecto de mejoramiento escolar. A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento.

El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar de mejor manera su labor. .

Diversos autores destacan la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se realice de manera contextualizada, inserto en el lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora. Esta forma de perfeccionamiento lleva a un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas externos que no tienen una conexión estrecha con la visión de la escuela y el progreso necesario de realizar para su plan de mejoramiento. El rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación.

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo. Entre estos se destaca la auto-confianza. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer. La auto-confianza se genera no sólo en la formación profesional, sino también mediante el reconocimiento del esfuerzo y del éxito profesional, junto con contar con evidencias que confirmen la calidad de las prácticas. Esta dimensión del desarrollo de las personas se acopla con acciones de gestión de la enseñanza - aprendizaje, como la supervisión y el uso de datos sobre el impacto de los esfuerzos de mejoramiento. En el caso del progreso escolar, las prácticas del liderazgo se dirigen a potenciar el sentido de eficacia colectiva del grupo, no solamente de los individuos.

En el rediseño de las organizaciones, la contribución que hacen las escuelas al aprendizaje de los estudiantes depende de las motivaciones y capacidades de su equipo profesional. Pero las condiciones organizacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores. Rediseñar la organización refiere a las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas asociadas incluyen fortalecer la cultura profesional de la escuela, modificar la

estructura organizacional, potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.

Cuando se habla de la cultura profesional de la escuela, se refiere a las normas y creencias compartidas, así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes y otras personas que participan en el ambiente laboral. Sabemos que existen escuelas donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo.

Entre las prácticas claves de un liderazgo efectivo, se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa. Los directores efectivos convocan y valoran actividades colaborativas, cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y también con los líderes. Tratan de fomentar esto mediante trabajos en conjunto, como la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados académicos, la toma de decisiones en cuanto a la ayuda para estudiantes que están fallando en sus estudios, y el perfeccionamiento continuo de sus habilidades profesionales. Crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de

problemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Actúan de una manera proactiva para conseguir la autorización de las autoridades cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos.

El rediseño de la organización no abarca solamente la organización interna de la escuela, sino también la búsqueda de cómo involucrar de una mejor manera a los padres de familia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y también para contribuir al proyecto de mejora escolar. Esto implica acciones que van más allá de la comunicación con ellos, pidiendo su respaldo a lo que se está llevando a cabo, y más que invitar algunos apoderados a participar en un consejo escolar. Se trata más bien de crear un rol significativo de participación de la mayoría de los padres de familia y otros agentes de la comunidad, en el mejoramiento y sostenimiento de la calidad de la escuela. Hay que tener en cuenta que no todos van a participar de la misma manera.

Es difícil que una escuela llegue a mejorar sola. En las escuelas efectivas, los líderes miran a su entorno como una fuente u oportunidad de apoyo para la realización de la visión y las metas de mejoramiento. Se trata de las relaciones con el sostenedor, con el Ministerio y con escuelas cercanas, tanto como de las relaciones con otras posibles fuentes de apoyo como las universidades, fundaciones, agencias de servicios sociales y organizaciones culturales.

En eso, los líderes efectivos se destacan de tres maneras. Primero, no esperan hasta que agentes externos vengan a intervenir, sino que buscan su colaboración. Segundo, tratan de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen los

agentes externos de una manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela. Demuestran una perspectiva estratégica hacia las conexiones externas, y no una orientación burocrática o sencillamente oportunista en el uso de recursos externos. Tercero, creen en la responsabilidad y en la capacidad del equipo directivo y de los docentes para contribuir al desarrollo de conocimientos sobre buenas prácticas y mejora escolar, no tomando solamente recursos y conocimientos de los otros. Actualmente, en Norteamérica y en Inglaterra, se pone mucha atención a nivel de escuelas, sostenedor, y gobierno en cómo fomentar el intercambio de prácticas y resolución de problemas compartidos entre escuelas, relacionadas a la calidad de la educación.

Al Gestionar la instrucción en la escuela, como última categoría de prácticas claves asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela. Algunas de ellas, como la dotación de personal, la provisión de apoyo técnico y material a los docentes, y la supervisión de los docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico.

Así que no son las funciones en sí mismas las que distinguen a los directores eficaces, sino su manera de ejecutarlas. Se debe aprovechar este tipo de decisiones y procesos para vincularlas con rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar. Aunque las prácticas son frecuentemente estructuradas y reguladas por políticas externas del gobierno o del sostenedor, los líderes efectivos no se sienten impotentes de influir en su implementación. Buscan la manera de interpretar y

ejecutarlas de una manera estratégica, como palancas que pueden influir en las acciones de los docentes en función del plan de mejoramiento escolar. A la vez, tratan de coordinar los distintos procesos y prácticas de gestión de la instrucción, para que los docentes lo consideren un esfuerzo coherente, y no los experimenten como procesos independientes y desvinculados al proyecto.

El monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes se destaca entre el conjunto de prácticas de esta categoría. En cuanto a los docentes, no se limita a la ejecución formal de evaluaciones anuales de parte de los directores para cumplir y satisfacer los requisitos contractuales. Se trata, más bien, de elaborar procesos de monitoreo continuos, con el propósito de comprender mejor el progreso de los docentes, y los obstáculos que impiden la implementación de los objetivos de aprendizaje. Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando.

Todos los equipos directivos hacen caso a los resultados de los estudiantes. Los directores y equipos más efectivos tratan de desarrollar su capacidad y la capacidad de los docentes para recoger y utilizar datos sobre los resultados de aprendizaje y de otras dimensiones del comportamiento, junto con características de los estudiantes

que están afectando su aprendizaje. Estos datos les sirven para guiar la definición de metas y de estrategias de mejoramiento en la escuela, y para una mejor comprensión del progreso y las necesidades particulares y grupales de los alumnos, durante -no solamente al final- del año escolar.

Así, el monitoreo formativo del aprendizaje, seguido por intervenciones de reforzamiento en caso de estudiantes que no están progresando según las expectativas (o de mayor apoyo para los que pueden beneficiarse de mayores estímulos), es un ingrediente clave del trabajo profesional de una escuela en proceso de mejoramiento. El rol del equipo directivo en esta dimensión consiste más en crear las condiciones de trabajo (tiempo, asistencia técnica, expectativas) para que la evaluación colectiva y permanente del progreso del aprendizaje, llegue a ser una norma institucionalizada en el trabajo de los docentes, y para que haya un seguimiento con los alumnos de parte de los docentes basado en estas evaluaciones. Los sostenedores y otros agentes externos, pueden jugar un importante rol de apoyo a los directores, al desarrollar recursos materiales, proveyendo asistencia técnica, y modificando las condiciones de trabajo para promover un monitoreo eficaz y continuo de los resultados de los alumnos dentro de la escuela.

En uno de los Desafíos para la implementación de prácticas de liderazgo efectivo, es fácil hablar de las prácticas claves del liderazgo directivo eficaz. No es tan fácil implementarlas. Voy a concluir esta presentación señalando algunos desafíos que no necesariamente impiden la realización de estas prácticas en establecimientos escolares, pero que deben tenerse en cuenta tanto por los que están encargados del

liderazgo en la escuela, como por los que les deben dar apoyo en la ejecución de estas prácticas.

Prácticas y principios para la concreción de acciones. El sábado pasado asistí a una obra de teatro en Santiago. Hubo un momento en la obra, donde los protagonistas criticaban a filósofos, ideólogos, políticos, y artistas, y en donde pudieron haber incluido a los académicos. Esto, puesto que se puede hablar solo en términos teóricos y abstractos sobre cómo mejorar la sociedad chilena. En la obra se preguntaban "¿Cómo realizar estas condiciones ideales?" Tal vez ustedes se están preguntando lo mismo. Es una pregunta justa. En realidad, lo que les he presentado son "prácticas" del liderazgo directivo más bien al nivel de principios claves para orientar y guiar la práctica, pero no llegan a aclarar específicamente las acciones aplicadas en sus escuelas. Decir, por ejemplo, que es importante que los líderes faciliten la recolección y análisis de datos sobre el progreso académico de los alumnos no es decir cómo hacerlo.

Ahí está el desafío. Por medio de estudios comparativos, podemos identificar las formas y prácticas del liderazgo asociados a los mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y al progreso en esfuerzos para el mejoramiento escolar. Pero cuando se generaliza, se oculta la variación sobre cómo se realizan estas prácticas en contextos particulares de diferentes escuelas. Les toca a los equipos directivos buscar cómo adaptar y ejecutar de manera concreta las prácticas en los sitios y condiciones particulares de sus escuelas. Yo creo que el intercambio entre escuelas sobre prácticas específicas de liderazgo, no solamente de prácticas pedagógicas, puede jugar un rol muy importante en el mejoramiento escolar. El conocimiento y el uso

de marcos conceptuales basados en investigaciones de las prácticas exitosas pueden servir de guía para la elaboración local y particular.

Cambiar las prácticas. Hablamos de buenas prácticas del liderazgo directivo como si adoptarlas se pudiera hacer sencillamente por medio de escuchar presentaciones, o de leer textos o listas de competencias del liderazgo efectivo. Pero no hay que olvidar que el intento de mejorar las prácticas existentes o de aprender nuevas prácticas puede representar un cambio personal para los miembros del equipo directivo, igual a lo que se espera cuando hablamos de cambio de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes. Y como dicen Michael Fullan (2001) y otros investigadores en el campo de estudios del mejoramiento escolar (Hall & Hord, 2006), el cambio es un proceso, no un evento. Los directores de escuela y otros miembros de sus equipos directivos que tratan de modificar o de implementar nuevas prácticas, van a pasar por etapas distintas en sus actitudes y niveles de efectividad respecto de su ejecución, antes de llegar a incorporarlas en su repertorio y rutina de trabajo. Se sabe que, al principio, pueden tener inquietudes sobre su capacidad personal para utilizarlas, como también inquietudes sobre las consecuencias que el uso de las prácticas va a tener en los colegas, e indirectamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Hay que reconocer esas inquietudes personales como naturales (no como una resistencia) en el proceso de cambio, y hay que buscar cómo apoyarlos mejor durante esta etapa del proceso de cambio.

Apoyar el cambio. Al comienzo de esta presentación les planteé la idea de que el liderazgo directivo tiene un impacto importante sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero que esta influencia era indirecta. Se procede mediante las prácticas

que utilizan los líderes para influir en las motivaciones y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo. En fin, se atribuye al liderazgo directivo de la escuela un rol importante de apoyo a los docentes en los procesos de mejoramiento escolar. Pero, ¿a quién vamos a atribuir la responsabilidad de apoyar al propio equipo directivo? ¿Quién debe apoyarlo en la ejecución de su rol como líderes en los procesos de mejoramiento escolar? Es cierto que la estructura educativa chilena es muy diferente al contexto canadiense o de los Estados Unidos. Sin embargo, hay que preguntar, investigar, y experimentar con diferentes medios de apoyo, en función de su rol de líderes del mejoramiento y de la sustentabilidad de la calidad de enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. De hecho, podemos aplicar el mismo marco conceptual de prácticas claves a los sostenedores y otras fuentes de apoyo, como los agentes del Ministerio de Educación, enfocando en su influencia sobre las motivaciones, habilidades, y condiciones de trabajo de los equipos directivos de escuela en cuanto al proceso de mejora continuo.

Distribución del liderazgo. Para concluir, quisiera volver a plantear el desafío de la visión de un liderazgo distribuido. Es un desafío general para el liderazgo efectivo en muchos países. Pero tiene una significación particular en Chile, debido a la existencia institucionalizada de directores de escuela como de la Unidad Técnica Pedagógica. La idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de las funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción. El hecho de que se hayan dividido las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido. Cuando se habla de un liderazgo distribuido, se habla más bien de una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o

grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Se habla de un equipo de liderazgo directivo, y de cómo trabajan juntos.

2.4 ESTILOS DE LIDERAZGO

El liderazgo se define como la capacidad de convencer a los demás que la forma de gestionar es la adecuada para conseguir los objetivos propuestos como equipo.

Los estilos no son únicos, sino, que dependiendo de la situación se desarrollan con más o menos precisión, tampoco son puros, dependiendo de los grupos y sus conformaciones, y de los objetivos institucionales propuestos, los cuales pueden ser desarrollados de la siguiente manera:

- a) Liderazgo autoritario. No se utiliza mucho en la actualidad, es más para situaciones específicas, en donde la situación lo amerita, casi siempre los grupos no duran en este estilo, es más aun, se dan a la fuga habitualmente, y los que no, solo es porque no tienen otra alternativa, este estilo mata la creatividad.
- b) Liderazgo democrático. Se delegan el 100% de las decisiones y casi siempre involucra situaciones menos relevantes, el líder es poco relevante, aun así, el líder debe poseer una visión estratégica ante situaciones importantes.
- c) Liderazgo afiliativo. Más cercano a las personas y poco a los resultados, se estima que debe ser utilizado cuando el equipo es nuevo. Su lema es “Las personas están primero”.

d) Liderazgo timonel. Uno de los liderazgos más utilizados, en donde el líder guía y decide los destinos del grupo, se dice que es muy efectivo. Pero no desarrolla los talentos personales.

e) Liderazgo coaching (capacitador). El líder utiliza sus habilidades técnicas y modelos de coaching para sacar lo mejor de su equipo. Fomenta el mejoramiento constante del equipo.

f) Liderazgo visionario. Definido como el más resonante. Consigue gracias a una visión muy inspiradora y a su compromiso con ella que las personas se contagien y sean fieles a ella. El líder visionario es ese tipo de persona que mueve a las masas.

2.5 UN LIDERAZGO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura, es el liderazgo centrado en el aprendizaje, es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore, que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos

que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un liderazgo centrado en o para el aprendizaje. Esta perspectiva no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo, sino que expresa, en el contexto escolar, la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones. El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el referido programa promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: redefinir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Dicho informe señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor

aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar”. Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendida como alejada de su competencia, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz”.

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares. A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar. Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. En este sentido, como dice Elmore, resulta necesario desromantizar el

liderazgo; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y –en su lugar– abogar por un liderazgo distribuido entre todos los miembros, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo –como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío– no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor; de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas. Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

2.6 RELACIÓN DEL LIDERAZGO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

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. 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.

El liderazgo en términos generales ha sido conceptualizado de múltiples maneras. Frecuentemente se encuentra presente en la investigación internacional la idea de que el liderazgo tiene que ver con “influencia”. Así, el liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes. El liderazgo se caracteriza por fijar un “norte” para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. Si a este “liderazgo” le agregamos la palabra “educativo”, podemos decir que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. 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 suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento 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. Muchos autores en la actualidad enfatizan la noción de liderazgo distribuido dando a entender que se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad

escolar, más allá de su posición formal. Esto significa adicionalmente que el liderazgo es fluido, en el sentido que quienes son líderes y están en la posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia.

Pese a lo anterior, al revisar la bibliografía existente en nuestro país sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje, vemos que ésta se ha concentrado en dar cuenta de las acciones ejercidas por aquellos en quienes recaen las tareas que se atribuyen al líder, generalmente los directores de la escuela. En otras palabras, en escuelas con estructuras mayoritariamente jerárquicas, como las nuestras, esta “función” de liderazgo muchas veces se confunde con la figura de quienes asumen los cargos directivos. En este sentido, la referencia al “liderazgo directivo” será común a lo largo de este artículo.

La investigación internacional es convergente al señalar que el liderazgo directivo tiene el potencial de impactar sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los líderes exitosos ejecutan el mismo repertorio de prácticas básicas, que, si bien tiende a ser común, es sensible a los contextos. Estas prácticas de liderazgo, sin embargo, no se asociarían de manera “directa” con los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien “indirecta” ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores. En otras palabras, las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo (a nivel de escuela y de aula) de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas básicas y comunes de un liderazgo eficaz se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- a. Establecer dirección: Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.
- b. Rediseñar la organización: Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
- c. Desarrollar personas: 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.
- d. Gestionar la instrucción: Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases.

Finalmente, estas prácticas de liderazgo no son indiferentes a los contextos. Si bien la literatura indica que existe un cuerpo de prácticas que caracteriza a casi todos los líderes efectivos, también reconoce que, dependiendo de los contextos, existe variación en el tiempo y la atención que se le dedica a cada. En este sentido, elementos tales como la priorización, combinación o secuenciamiento que adquieren, cambian según el tipo de enseñanza que imparta la escuela, el nivel socioeconómico de los alumnos, o de la etapa que se encuentre en su proceso de mejora.

2.7 ESTILOS DE APRENDIZAJES

El aprendizaje hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y los seres humanos no podríamos adaptarnos a los cambios si no fuese por este proceso.

La psicología se ha interesado por este fenómeno desde hace varias décadas y son muchos los autores que han aportado un valioso conocimiento sobre qué es y cómo se construye dicho aprendizaje. Iván Pavlov, John Watson o Albert Bandura son ejemplos claros de este marcado interés.

Si estás interesado en saber más sobre la aportación de la psicología al aprendizaje, te recomendamos la lectura de los siguientes artículos:

- Psicología educativa: definición, conceptos y teorías
- La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget
- La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky
- Piaget vs Vygotsky: similitudes y diferencias entre sus teorías

El aprendizaje implícito hace referencia a un tipo de aprendizaje que se constituye en un aprendizaje generalmente no-intencional y donde el aprendiz no es consciente sobre qué se aprende.

El resultado de este aprendizaje es la ejecución automática de una conducta motora. Lo cierto es que muchas de las cosas que aprendemos ocurren sin darnos cuenta, Por ejemplo, hablar o caminar. El aprendizaje implícito fue el primero en existir y fue clave para nuestra supervivencia. Siempre estamos aprendiendo sin darnos cuenta.

El aprendizaje explícito se caracteriza porque el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende.

Por ejemplo, este tipo de aprendizaje nos permite adquirir información sobre personas, lugares y objetos. Es por eso que esta forma de aprender exige de atención sostenida y selectiva del área más evolucionada de nuestro cerebro, es decir, requiere la activación de los lóbulos prefrontales.

Este es un proceso por el cual un individuo aprende la asociación entre dos estímulos o un estímulo y un comportamiento. Uno de los grandes teóricos de este tipo de aprendizaje fue Iván Pavlov, que dedicó parte de su vida al estudio del condicionamiento clásico, un tipo de aprendizaje asociativo.

Puedes saber más sobre este tipo de aprendizaje en nuestro artículo: "El condicionamiento clásico y sus experimentos más importantes"

El aprendizaje no asociativo es un tipo de aprendizaje que se basa en un cambio en nuestra respuesta ante un estímulo que se presenta de forma continua y repetida. Por ejemplo. Cuando alguien vive cerca de una discoteca, al principio puede estar molesto por el ruido. Al cabo del tiempo, tras la exposición prolongada a este estímulo, no notará la contaminación acústica, pues se habrá habituado al ruido.

Dentro del aprendizaje no asociativo encontramos dos fenómenos: la habituación y la sensibilización.

Para saber más, visita nuestro post: "La habituación: un proceso clave en el aprendizaje pre-asociativo"

Este tipo de aprendizaje se caracteriza porque el individuo recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente. En otras palabras, es cuando una persona relaciona la información nueva con la que ya posee.

Puedes saber más sobre el aprendizaje significativo pinchando aquí

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje que permite que cada alumno aprenda, pero no solo, sino junto a sus compañeros.

Por tanto, suele llevarse a cabo en las aulas de muchos centros educativos, y los grupos de alumnos no suelen superar los cinco miembros. El profesor es quien forma los grupos y quien los guía, dirigiendo la actuación y distribuyendo roles y funciones.

El aprendizaje colaborativo es similar al aprendizaje cooperativo. Ahora bien, el primero se diferencia del segundo en el grado de libertad con la que se constituyen y funcionan los grupos.

En este tipo de aprendizaje, son los profesores o educadores quienes proponen un tema o problema y los alumnos deciden cómo abordarlo

El aprendizaje emocional significa aprender a conocer y gestionar las emociones de manera más eficiente. Este aprendizaje aporta muchos beneficios a nivel mental y psicológico, pues influye positivamente en nuestro bienestar, mejora las relaciones interpersonales, favorece el desarrollo personal y nos empodera.

Este tipo de aprendizaje también se conoce como aprendizaje vicario, por imitación o modelado, y se basa en una situación social en la que al menos participan dos individuos: el modelo (la persona de la que se aprende) y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta, y la aprende.

El aprendizaje experiencial es el aprendizaje que se produce fruto de la experiencia, como su propio nombre indica.

Esta es una manera muy potente de aprender. De hecho, cuando hablamos de aprender los errores, nos estamos refiriendo al aprendizaje producido por la propia experiencia. Ahora bien, la experiencia puede tener diferentes consecuencias para cada individuo, pues no todo el mundo va a percibir los hechos de igual manera. Lo que nos lleva de la simple experiencia al aprendizaje, es la autorreflexión.

Aprendizaje por descubrimiento Este aprendizaje hace referencia al aprendizaje activo, en el que la persona en vez aprender los contenidos de forma pasiva, descubre, relaciona y reordena los conceptos para adaptarlos a su esquema cognitivo. Uno de los grandes teóricos de este tipo de aprendizaje es Jerome Bruner.

El aprendizaje memorístico significa aprender y fijar en la memoria distintos conceptos sin entender lo que significan, por lo que no realiza un proceso de significación. Es un tipo de aprendizaje que se lleva a cabo como una acción mecánica y repetitiva.

Con este tipo de aprendizaje denominado aprendizaje receptivo la persona recibe el contenido que ha de internalizar.

Es un tipo de aprendizaje impuesto, pasivo. En el aula ocurre cuando el alumno, sobre todo por la explicación del profesor, el material impreso o la información audiovisual, solamente necesita comprender el contenido para poder reproducirlo.

2.8 LOGROS DE APRENDIZAJES

Los logros de aprendizajes pudiésemos definirlos como un proceso de construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, herramientas, saberes y habilidades aportados por los participantes en eventos de interacción social dentro de una comunidad de escolar.

Si un equipo docente quiere que el promedio de sus alumnos en el SIMCE suba 20 puntos ¿sabe exactamente los aprendizajes que debe reforzar en clases? A partir del próximo informe de resultados esto es científicamente posible, porque cada respuesta vendrá acompañada de los niveles de logro obtenidos por el curso en la medición nacional. Se trata de una información muy útil para tu trabajo que aquí te la explicamos.

En una pregunta la mitad de los niños pudieron hacer una suma correctamente, pero a la hora de buscar datos en una Figura, sólo un tercio de los niños lo logró. La respuesta tenía cierto nivel de dificultad, que requería de conocimientos (sumar) y habilidades (buscar en una Figura). Los niños que tuvieron mejor desempeño realizaron correctamente ambas acciones y por eso tienen mejor nivel de logro que los otros. Así de explícita va a estar la corrección de cada pregunta en el próximo

informe de resultados que llega a cada establecimiento. Preguntas y respuestas para orientarte en los niveles de logro y su utilidad.

¿Qué son los niveles de logro?

Los niveles de logro se establecen categorías de desempeño en la prueba y describen qué son capaces de resolver o hacer los niños en cada categoría. Por ejemplo, en el caso de una escuela ficticia donde el 38% de los niños alcanza el primer nivel, esto quiere decir que esos niños son capaces de resolver problemas sencillos que requieren una o dos adiciones, en contraste con los niños que alcanzaron un nivel superior a éste. Ambos problemas requieren operaciones sencillas, pero en un caso es más complejo que el otro. En el problema A los datos están dados y en el problema B tienen que seleccionar cuál es pertinente, tal vez tengan que leer una Figura de contenidos para encontrarlo. Por eso si los profesores van a poder recibir esta información van a decir la mayoría de los ejercicios que realizan en clases o que utilizan en las pruebas son de este tipo o de este otro. O cuando yo digo que este niño puede resolver problemas de adición y de extracciones, lo afirmo con este tipo de problema o con este otro tipo.

Si lo afirmo con el problema tipo A estoy mal, porque realmente el nivel de exigencia es menor...

Efectivamente. Sirve para ir modelando el avance de estos niños. Si no tengo cuidado con la habilidad de 'interpretación de datos', cuando el niño se enfrente al problema B y tenga que interpretar datos no va a saber hacerlo, porque no ha tenido las oportunidades para aprender a desarrollar estas habilidades.

Se supone que el profesor debiera saberlo...

Volvemos al tema del uso de las evaluaciones. Porque probablemente en una prueba de fin de año el profesor intuitivamente sabe que hay un tipo de problemas que son más complejos, pero no necesariamente piensa: 'yo tengo un grupo de niños que va más avanzado'. Él cuenta puntos: uno se saca un cinco, otro un seis o un siete, pero probablemente todavía no hay un análisis que diga que la mayoría de los niños no está en condiciones de resolver este tipo de problemas. Los niveles de logro le permiten tener una especie de ruta de progreso. No sólo del tipo de preguntas ni del tipo de contenidos, sino cuál es el nivel de demanda formativa que va haciendo con un mismo objetivo.

¿Qué se está buscando con este tipo de retroalimentación?

Lo más básico es que hoy lo que recibe el profesor y la escuela como resultado es un puntaje, con comparaciones consigo mismo, pero sin un significado ni un correlato en aprendizaje. ¿Qué significa que a una escuela le vaya bien en el SIMCE? Esta manera de entregar los resultados contribuye a aclarar qué han logrado sus alumnos y qué es lo que no saben hacer. Y me permite además ponerme metas concretas, no sólo puntos. La pregunta ahora es: ¿qué hacemos para que los niños solucionen este problema? y no, ¿qué hacemos para subir 20 puntos?

¿Son más complejas las preguntas?

La prueba misma no cambia. Sigue estando referida al marco curricular y teniendo el mismo nivel de demanda (porque entre otros aspectos las pruebas tienen que ser comparables de un año a otro) y va a seguir dando puntajes, con lo que las escuelas

van a poder seguir diciendo, subí/bajé cinco puntos. Ahora sólo le vamos a agregar significado educativo. Así se vuelve más válida esta intención de que se use para mejorar, porque tiene significado y los docentes podrán decir: 'la mayoría de mis niños alcanza el nivel básico todavía, me quiero mover hacia un nivel que los habilite mejor para la vida.

2.9 APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

a) Aprendizaje de representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos.

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

b) Aprendizaje de conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos", partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

c) Aprendizaje de proposiciones.

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

2.10 ESCUELAS EFECTIVAS

¿Cómo son las escuelas efectivas en Chile?

Los rasgos de las escuelas efectivas chilenas pueden servir de insumo para explicar por qué algunas escuelas mejoran hacia los estándares de excelencia, otras se mantienen, y algunas decaen.

Identificar los rasgos que hacen que una escuela sea efectiva, fue una preocupación de los investigadores durante años. Estos esfuerzos derivaron finalmente en cinco claves, definidas como: presencia de buenos profesores, salas de clase adecuadas, buena relación familia – escuela, liderazgo del director y evaluación permanente.

En Chile, el primer estudio en profundidad para analizar las claves de las escuelas efectivas se publicó en 2004, bajo el título de "Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?".

1 - Gestión institucional centrada en el aprendizaje

A pesar de trabajar en condiciones de pobreza, las escuelas analizadas tenían la capacidad de tomar todas las decisiones asociadas a la gestión (asignación de recursos, asignación de profesores a los cursos, uso de materiales, planificaciones institucionales) en torno al aprendizaje de los alumnos. Nada queda al azar, está todo planificado, y existen muchos niveles de evaluación de lo que se va haciendo.

2 - No hay escuela efectiva sin clase efectiva

El trabajo de una escuela efectiva supone siempre una buena gestión institucional pero alineada con un trabajo de excelencia en la sala de clases. El buen uso del tiempo es una práctica institucionalizada, así como también la planificación de las clases, el conocimiento de las diferentes etapas del desarrollo de una clase, la relación muy respetuosa con los alumnos y el buen manejo de la disciplina.

3. Expectativas

En todas las evidencias sobre eficacia escolar, las expectativas de los profesores en el aprendizaje de los niños tienen una importancia de primer orden. Pero al mismo tiempo, también son importantes las expectativas que los directivos tienen en sus profesores, la de los padres en los alumnos, de la escuela en los padres. Se trata de escuelas que creen y crean expectativas.

4. Capital simbólico

Tiene que ver con el clima y la cultura de la escuela para favorecer buenos aprendizajes. Eso está asociado a las buenas relaciones personales y al orgullo y la identidad institucional. Como en cualquier organización, se requiere sentido de equipo y orgullo institucional.

5. Alianza con la familia

A diferencia de lo que dicen otros estudios, que plantean que la familia debe estar muy involucrada en el aprendizaje de los niños, la investigación chilena encontró que nuestras escuelas efectivas establecen una alianza con la familia, se preocupan de construir una relación con ella, pero se trata de una alianza que la escuela define de acuerdo a sus propias características. En determinada escuela los padres tal vez ni siquiera van a dejar a los niños y en otra, pueden estar presentes en la sala de clase haciendo ayudantía a los alumnos.

Las escuelas pierden su eficacia si no se adaptan a su entorno

Un segundo estudio “Efectividad Escolar y cambio educativo en Sectores de Pobreza”, profundizó estas conclusiones al analizar lo que pasa con las escuelas que decaen y pierden su eficacia. Si bien las escuelas que mejoraron son aquellas que supieron armonizar dos tipos de factores, internos y externos, las que dejaron de ser efectivas fracasaron en este punto.

Las escuelas que decaen

En el caso de las escuelas que decaen, alguna de estas condiciones se perdía, no porque hubiera malas clases, sino porque eran mucho más diversas en términos de calidad que en las escuelas buenas. Los profesores dejaban de planificar, disminuía el liderazgo del director, debido a una combinación de factores dentro y fuera de la sala de clases.

2.11 SIMCE

El sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta. En esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos. En el año 1982 se instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). Posteriormente, el año 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a través del cual se analizaron los datos recogidos por PER. Durante este período de alrededor de 20 años, se buscó aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos, contribuir a mejorar la calidad educativa, a través de la descentralización de las responsabilidades, y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación.

Con la creación de Simce, el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su

quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

El Simce evalúa los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés.

Las pruebas Simce se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda.

A partir de 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de 6° básico con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la

legislación vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sensorial, reconociendo tanto sus derechos y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin esta discapacidad.

2.12 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El concepto de educación de calidad o calidad educacional ha estado en el centro del debate público y académico en las últimas décadas en el país, poniendo de manifiesto visiones diversas, a veces contrapuestas, acerca de la forma en que se le define (ambos conceptos son utilizados de forma indistinta en el presente artículo). mientras algunos enfatizan las condiciones de gestión de los establecimientos, otros ponen el foco prioritariamente en los resultados de aprendizaje, medidos a través del Simce, en tanto surgen crecientemente voces que abogan por un concepto más integral de calidad, que incluya también dimensiones como la valórico-espiritual, la artística y la deportiva, entre varias otras. No obstante, y quizás precisamente a causa del carácter controversial del concepto, la definición precisa de lo que se entiende por educación de calidad ha sido esquivada.

Los cuerpos legales, surgidos en los últimos años para mejorar la calidad de la educación, han hecho poco por despejar estas dudas. Así, por ejemplo, la Ley nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación, SNAC, de 2011, establece en su Artículo 1 una definición general del proceso educativo, incluyendo el desarrollo "espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la

transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas", pero no entrega una definición explícita de lo que se entenderá por educación de calidad en particular.

En términos operativos, si bien el proceso educativo es definido de forma amplia e integral, incorporando un conjunto de dimensiones, los mecanismos de evaluación establecidos tienden a orientarse casi exclusivamente a los resultados de aprendizaje, utilizando el Simce, como su principal indicador. En efecto, según el Artículo 18 de la ley, el proceso de la ordenación de los establecimientos, que en la práctica constituye una evaluación conducente a sanciones, deberá considerar los resultados del Simce con una ponderación mínima del 67%, en tanto que los otros indicadores de calidad tendrán un máximo de 33% de ponderación. Estos otros indicadores, según la definición de la Agencia de Calidad, incluyen: autoestima académica, clima y convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico profesional⁶.

De esta forma, si bien se insinúa una definición amplia del proceso educativo, las estrategias de evaluación quedan referidas fundamentalmente a resultados de aprendizaje.

Así también, gran parte de las políticas educativas del ministerio de educación orientadas a mejorar la calidad, se articulan sobre la base de los resultados del Simce: el ordenamiento de los establecimientos, los planes de la subvención escolar Preferencial (SEP), la asignación docente, la clasificación del sistema nacional de evaluación de Desempeño (SNED) y la información para padres. A pesar de que

otras dimensiones de calidad son incorporadas en programas institucionales, estas raramente se asocian a consecuencias, o premios para los colegios.

2.13 FIJACIÓN DE METAS INSTITUCIONALES

Las metas institucionales son los desafíos que cada establecimiento se fija para alcanzar sus niveles de desarrollo curricular, en donde son medidos, en este caso, con una evaluación a nivel nacional como lo es el SIMCE, para ver reflejado el nivel de aprendizajes de sus alumnos(as) guiados por un estilo de gestión liderados por el Director(a) de turno, lo que conlleva al plantearse metas por parte del establecimiento.

La fijación de metas en los modelos de liderazgo directivo dos de los principales modelos que explican la forma en que el liderazgo es ejercido por los administradores de escuela y cómo éstos logra mejorar las condiciones de la escuela y los resultados educativos, son el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional. En ambos cuerpos teóricos la elaboración, transmisión y mantención de metas y propósitos en la organización escolar es un aspecto crítico en el desempeño de los directores.

En particular, en el modelo de liderazgo instruccional que surge en la década de los 70 como una derivación de las investigaciones sobre escuelas eficaces, las metas son un instrumento primordial para focalizar la atención de los docentes, padres y estudiantes en un rango limitado de actividades asociadas a la instrucción cuya definición y comunicación compartida de objetivos y metas en la organización

escolar, junto con la retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la promoción del desarrollo profesional, son los elementos clave del liderazgo instruccional.

De la misma forma, en el terreno del liderazgo transformacional, cuya concepción surge en el campo empresarial y luego se traslada al ámbito educativo, las metas son el medio para articular los distintos puntos de vista de los miembros de una organización con miras a construir una visión compartida de la escuela. En este enfoque, a diferencia del instruccional, el rol del líder es potenciar a los miembros de la organización y transformar sus creencias y actitudes mediante la estimulación para alcanzar altas metas de desarrollo personal y profesional. De acuerdo al modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985), tres son los factores que caracterizan este tipo de liderazgo: carisma, estimulación intelectual y consideración individual. Estos factores en conjunto permitirían a los líderes influir en las expectativas de las personas y producir los cambios deseados.

2.14 IMPACTO DE LAS DIMENSIONES PARTICULARES DE LIDERAZGO

Definiremos como impacto el efecto producido por el desarrollo de un modelo de gestión definido en un establecimiento educacional, en este caso en particular en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos(as).

a) Establecer metas y expectativas.

En las escuelas con un mayor rendimiento o aumento de las ganancias de rendimiento, el enfoque académico objetivo es a la vez una propiedad de la dirección y una calidad de la organización escolar. Estos ítems que evalúan el papel de las metas, estándares y expectativas se han tomado de la Encuesta de Escuelas efectiva en Heck (2000). Si los objetivos son a funcionar los mecanismos de coordinación influyentes, tienen que ser incorporados en las rutinas y procedimientos de la escuela y del aula.

b) Obtención de recursos de manera estratégica.

La palabra "estratégico" en la descripción de esta dimensión indica que la actividad de liderazgo es acerca a asegurar que los recursos se alinean con fines de instrucción, en lugar de las habilidades de liderazgo en la obtención de recursos por sí mismos. Por lo tanto, esta medida no se debe interpretar como un indicador de la habilidad en la recaudación de fondos, escritura de la concesión o de asociación con las empresas, como las habilidades puedan ser o no ser aplicadas de manera que sirvan para los propósitos educativos esenciales.

c) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.

Los líderes en las escuelas con un mayor desempeño se distinguen de sus homólogos por su implicación personal en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el profesorado. Tres sub-dimensiones interrelacionadas están implicadas en esta dimensión de liderazgo. En primer lugar, los profesores de las escuelas de mayor rendimiento informan que sus líderes están involucrados activamente en la

discusión colegiada de los asuntos de instrucción, incluyendo cómo lograr impactos de instrucción en el estudiante. En segundo lugar, los líderes de las escuelas de mayor rendimiento se distinguen por su supervisión activa y la coordinación del programa de instrucción. Los líderes escolares y el personal trabajan juntos para revisar y mejorar la enseñanza -una idea capturada por el liderazgo educativo compartido. En tercer lugar, el grado de participación del líder en observación en el aula y la retroalimentación posterior también se asoció con las escuelas de mayor rendimiento.

d) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.

Esta dimensión de liderazgo se describe como promover y participar porque es más complicado que simplemente apoyar o patrocinar el resto del personal en su aprendizaje. El líder participa en el aprendizaje como líder, estudiante, o ambos. Los contextos de este tipo de aprendizaje son tanto formales (reuniones de personal y desarrollo profesional) e informales (discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza).

e) Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

El liderazgo instructivo también incluye la creación de un ambiente para el personal y los estudiantes que hace posible que las metas académicas y sociales que deben alcanzarse sean importantes. En un ambiente ordenado, los profesores pueden concentrarse en la enseñanza y los estudiantes pueden concentrarse en el aprendizaje.

2.15 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

a) Líder: El conductor, guía, jefe, dirigente. Es el que va a la cabeza de la organización. Propone con claridad los medios o caminos para el logro de los objetivos y crea una visión de futuro al cual aspira llegar.

b) Liderazgo: El liderazgo es un intento de influencia interpersonal, dirigido a través del proceso de comunicación, al logro de una o varias metas.

c) Estilos de liderazgo: Cuando ya le ha sido asignada la responsabilidad del liderazgo y la autoridad correspondiente, es tarea del líder lograr las metas trabajando con y mediante sus seguidores. Los líderes han mostrado muchos enfoques diferentes respecto a cómo cumplen con sus responsabilidades en relación con sus seguidores. El enfoque más común para analizar el comportamiento del líder es clasificar los diversos tipos de liderazgo existentes. Los estilos varían según los deberes que el líder debe desempeñar solo, las responsabilidades que desee que sus superiores acepten y su compromiso filosófico hacia la realización y cumplimiento de las expectativas de sus subalternos

d) Aprendizajes: Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender. La psicología conductista, por ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto.

e) Aprendizajes significativos: Tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Existe una relación directa en los resultados de aprendizajes con el estilo de liderazgo de un establecimiento educacional.

3.1.2 Hipótesis específicas

- a) Los resultados académicos de los alumnos(as) de cuarto año básico de un establecimiento municipal no tienen ninguna relación con el estilo de liderazgo que ejecuta desde la dirección.
- b) Los resultados académicos de los alumnos(as) de cuarto básico de un establecimiento municipalizado van en estricta relación al tipo de liderazgo ejecutado en una escuela.

3.2 VARIABLES

Figura 1: Definición de variables.

Variable Independiente			Variable Dependiente			Variables Intervinientes
Identificación	Indicadores	Escala para la medición	Identificación	Indicadores	Escala para la medición	Sólo identificarlas, señalando su forma de control
Estilos de liderazgo	Definición Auto reflexión test Blake and mouton	Nominal: Tipos de liderazgo a) Country Club b) Líder de equipo c) Indiferente d) Autoritario	Resultados Simce	Resultados actualizados Cobertura total	Ordinal: a) Adecuado b) Elemental c) Insuficiente	Metodología docente. Medible a través de acompañamientos al aula.

3.2.1 Variable dependiente

Resultados SIMCE de alumnos de 4º años pertenecientes a escuelas municipalizadas de CMDS.

3.2.1.1 Indicadores

Resultados actualizados de los años 2012 al 2016.

Cobertura total de dichos años en las asignaturas de lenguaje y matemática.

3.2.1.2 Escala de medición

Ordinal:

- a) Adecuado
- b) Elemental
- c) Insuficiente

3.2.2 Variable independiente

Estilos de liderazgos de Directores(as) de escuelas municipales pertenecientes a CMDS.

3.2.2.1 Indicadores

Test Blake and Mouton:

Uno de los test de liderazgo más utilizado a nivel mundial es la “Rejilla Gerencial” de Blake and Mouton. Es un cuestionario de 18 preguntas, divididas en dos dimensiones, preguntas orientadas a personas y preguntas orientadas a tareas. El resultado nos puede decir si somos líderes orientados a tareas (Autoritarios o Líderes de equipo) o personas orientados a la gente (Country club) o indiferente. (Ni orientado a tareas ni personas)

3.2.2.2 Escala de medición

Nominal:

Líder de equipo: Muy bueno en las tareas y bueno también en el trato a la gente.

Country club: Muy bueno para tratar a la gente pero débil con los resultados o tareas.

Autoritario: Tiene como fin principal la completación de las tareas. Muy débil en habilidades de manejo de personas

Indiferente: Esta persona no se preocupa ni por la gente ni por las tareas.

3.2.3 Variables intervinientes

Metodología docente, medible a través de acompañamientos al aula en observación de clases.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es una investigación correlacional - explicativo, dado al estudio de la relación entre dos variables, como lo son los resultados de los estudiantes, a través de la evaluación Simce y el estilo de liderazgo de los Directores(as) de los establecimientos involucrados en el estudio; y explicativo ya que tiende a demostrar hechos en el establecimiento de relaciones causa – efecto.

Es correlacional ya que se mantiene una relación entre dos o más situaciones entre sí, la que puede ser positiva, negativa o nula. Es cuantitativa y determina cuan fuerte es la relación.

Es explicativa, dado que busca explicar un fenómeno, llegar al conocimiento de las causas, estableciendo relaciones causa – efecto. Estas investigaciones son más estructuradas que las demás clases de estudio y de hecho implican los propósitos de ellas.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Definimos si las variables se relacionan entre sí, siendo un grupo intervenido (G) que hace referencia a los niveles de aprendizaje de los 4° básicos en relación la variable del tipo de liderazgo (O) de cada Dirección que establece en los establecimientos educacionales correspondientes a CMDS.

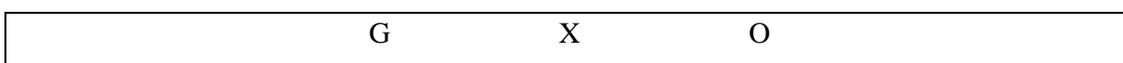
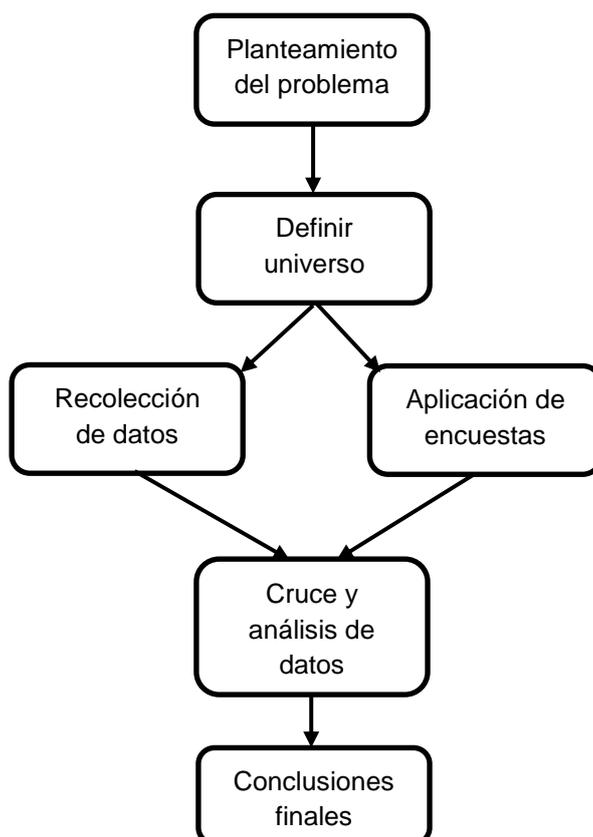


Figura 2: Esquema de la investigación



3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO

El ámbito a abarcar se hace referencia a instituciones educativas dependientes de la Municipalidad de Antofagasta, escuelas municipalizadas, en donde se imparte educación general básica. En donde encontraremos escuelas puras y establecimientos mixtos, es decir, que también contengan educación media además de la básica antes mencionada.

El tiempo social sostenido en hasta el momento, nos indica a Directores(as) designados por la jefatura Municipal, dado a que son cargos de confianza, lo cual está cambiando con los concursos de alta dirección pública, en donde emerge un nuevo tipo de Director(a) con otras características en su curriculum, como lo son la preparación previa en lo que concierne a su cargo.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 Unidad de estudio

Esta unidad esté referida directamente a los Directores(as) de unidades educativas de CMDS que en sus establecimientos tengan educación general básica y a la vez cruzar la información con los resultados SIMCE de sus alumnos de 4° año básico.

3.6.2 Población

La población consta de 50 escuelas municipales de la ciudad de Antofagasta, todas pertenecientes a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de la misma ciudad.

3.6.3 Muestra

La muestra será estratificada de afijación proporcional y al azar, está representada por 17 escuelas que tienen educación general básica en sus establecimientos. es decir el 35% de la población a estudiar.

Figura 3: Universo y muestra

Establecimiento	Total	Muestra Proporcional (35%)
Escuelas	37	13
Liceos	13	4
Total muestra		17

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1 Técnicas

La recolección de datos está sujeta al test de estilos de liderazgo de Blake and Mouton, este instrumento fue enviado a cada Director(a) seleccionado(a) para su llenado vía e-mail institucional. Este documento es una traducción libre de Aroldo David Noriega. (direccion@isea.edu.gt) El original en inglés puede ser localizado en esta dirección: <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/matrix.html>.

Esta encuesta sobre liderazgo corresponde a un tiempo estimado de 60 minutos, para definir el tipo de liderazgo ejercido en una unidad educativa, el cual puede dar como resultado tipos de liderazgos: indiferente, autoritario, social o líder de equipo.

La información para el cruce de datos se obtiene de los resultados anuales SIMCE de los 4° básicos de escuelas pertenecientes a CMDS de Antofagasta, de los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, obtenidos desde la base de datos públicos de la página del Ministerio de Educación de Chile; en la cual encontramos los resultados de Lenguaje y Matemática respectivamente.

3.7.2 Instrumentos

a) Encuesta a Directores: “Test de estilos de liderazgo de Blake and Mouton” la cual es una traducción libre de Aroldo David Noriega

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

Figura 4: Test de estilos de liderazgos.

		NUNCA		A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5	
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.							
2	Nada es más importante que completar un objetivo.							
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.							
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.							
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.							
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.							
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.							
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.							
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.							
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.							
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.							
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.							
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.							
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.							
15	Me gusta analizar problemas.							
16	Respeto los límites de los demás.							
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.							
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.							

b) Resultados Simce a través de plataforma web: Se abstraen resultados de SIMCE 4° básicos, de los años 2012 al 2016, en las evaluaciones de Lenguaje y Matemáticas, de escuelas municipales de CMDS de Antofagasta.

Figura 5: Vaciado de datos de resultados SIMCE

ESCUELAS	PROMEDIOS POR SIMCE POR AÑO Y ASIGNATURA											
	LENGUAJE						MATEMATICA					
	2012	2013	2014	2015	2016	PROM	2012	2013	2014	2015	2016	PROM
Marta Narea												
Japón												
Gustavo Le Paige												
Italia												
José Papic												
Dario Salas												
Alberto Hurtado												
Arturo Prat												
Armando Carrera												
Las Rocas												
Andrés Sabella												
Edda Cuneo												
Libertadores de Chile												
España												
Juan Pablo II												
Patricio Cariola												
Santiago Amengual												

CAPÍTULO IV

4. LOS RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

a) Resultados test de liderazgo:

Figura 6: Cuadro General resultados test de liderazgo

ORD	ESCUELA	G.S.E.	Contry Club				Indeférente				Lider de Equipo				Autoritario			
			Personas		Tareas		Personas		Tareas		Personas		Tareas		Personas		Tareas	
			Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo
1	Marta Narea	Medio		6,8	4,6													
2	Japón	Medio									7,8		6,6					
3	Gustavo Le Paige	Medio									7,2		6,0					
4	Italia	Medio									7,2		6,8					
5	Jose Papic	Medio									6,8		6,6					
6	Dario Salas	Medio									7,6		6,8					
7	Alberto Hurtado	Medio								8,2		8,0						
8	Arturo Prat	Medio									7,6		7,4					
9	Armando Carrera	Medio		7,2	5,8													
10	Las Rocas	Medio									6,0		6,4					
11	Andres Sabella	Medio Alto								8,6		8,6						
12	Edda Cuneo	Medio Alto									7,8		7,8					
13	Libertadores de Chile	Medio Alto									6,4		6,8					
14	España	Medio Bajo		6,0		5,6												
15	Juan Pablo II	Medio Bajo								8,6		8,2						
16	Patricio Cariola	Medio Bajo									7,2	8,0						
17	Santiago Amengual	Medio Bajo								8,4			6,2					

Dentro del análisis de los resultados cuantitativos el cuadro determina que de 17 establecimientos seleccionados como muestra hay 10 pertenecientes al grupo socio económico medio y 7 en el medio bajo, obteniendo el estilo de liderazgo “Country Club” un Director(a) por grupo socio económico, no así el estilo “Líder de equipo” cuya representatividad es más uniforme, siendo el estilo predominante de dicha investigación, en un análisis más cualitativo, podríamos conjeturar que el estilo predominante se pudiese dar dado al elemento etario que poseen los nuevos Directores(as) de ADP en ejercicio.

1. Liceo Marta Narea: Liderazgo Country Club, Si bien es cierto este estilo está centrado en las personas, el análisis del cuadro de datos hace referencia a que esta característica es menor en referencia a las tareas a desarrollar, es decir, se preocupa del personal, pero pone mayor énfasis en el logro de los objetivos propuestos institucionalmente.

Figura 7: Resultados test liderazgo liceo Marta Narea

M A R T A N A R E A	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	5	4	5	2	0	5	3	5	5	34	6,8	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	2	1	2	3	2	3	2	5	3	23	4,6	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
	BAJO	BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)								
			6									
ALTO	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		4										
BAJO	BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)									
		2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

2. Escuela Japón: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas inclinándose levemente sobre él primero, en este caso es bajo, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo no está definido del todo, o que va entrando a este estilo de liderazgo recientemente, donde se debe producir una acomodación para definir certeramente un estilo más determinado.

Figura 8: Resultados test liderazgo escuela Japón

PERSONAS																				
n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango										
5	5	5	5	0	5	4	5	5	39	7,8										
TAREAS																				
n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango										
4	3	4	2	5	5	0	5	5	33	6,6										
JAPON	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)				Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)												
			8																	
		BAJO	7																	
			6																	
		PERSONAS	ALTO									5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
												4								
	BAJO		3																	
			2																	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9									
				BAJO		ALTO		BAJO		ALTO										
TAREAS																				

3. Escuela Gustavo Le Paige: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas, inclinándolo levemente sobre él primero, en este caso es bajo, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo no está definido del todo, o que va entrando a este estilo de liderazgo recientemente, donde se debe producir una acomodación para definir certeramente un estilo más determinado.

Figura 9: Resultados test liderazgo escuela Gustavo Le Paige

		PERSONAS											
		n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
G U S T A V O L E P A I G E	PERSONAS	5	5	5	3	0	5	4	5	4	36	7,2	
		TAREAS											
	PERSONAS	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
		2	4	3	5	2	3	3	5	3	30	6	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)				
			8										
	PERSONAS	BAJO	7	Indeferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
			6										
	PERSONAS	ALTO	5	Indeferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
			4										
PERSONAS	BAJO	3	Indeferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)					
		2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			
			BAJO		ALTO			BAJO		ALTO			
			TAREAS										

4. Escuela Italia: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas, inclinando levemente sobre él primero, en este caso es bajo, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo no está definido del todo, o que va entrando a este estilo de liderazgo recientemente, donde se debe producir una acomodación para definir certeramente un estilo más determinado.

Figura 10: Resultados test de liderazgo escuela Italia

PERSONAS											
n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
4	4	5	3	4	4	5	3	4	36	7,2	
TAREAS											
n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
4	4	4	5	3	2	4	5	3	34	6,8	
ITALIA	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)				Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8								
		BAJO	7								
			6								
			5								
	PERSONAS	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
			4								
		BAJO	3								
			2								
			1								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
		BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS											

5. Escuela José Papic: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas, en este caso es bajo, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo no está definido del todo, o que va entrando a este estilo de liderazgo recientemente, donde se debe producir una acomodación para definir certeramente un estilo más determinado.

Figura 11: Resultados test de liderazgo escuela José Papic

PERSONAS												
n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango		
5	3	5	4	1	4	4	4	4	34	6,8		
TAREAS												
n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango		
4	2	2	4	4	4	3	5	5	33	6,6		
J O S E P A P I C	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)				Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)				
			8									
		BAJO	7									
			6									
		TAREAS	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
				4								
	BAJO		3									
			2									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
				BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		
TAREAS												

6. Escuela Darío Salas: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas, inclinándolo levemente sobre el primero, en este caso es bajo, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo no está definido del todo, o que va entrando a este estilo de liderazgo recientemente, donde se debe producir una acomodación para definir certeramente un estilo más determinado.

Figura 12: Resultados test liderazgo escuela Darío Salas

PERSONAS											
n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
4	4	5	4	2	5	4	5	5	38	7,6	
TAREAS											
n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
2	3	4	5	4	3	4	5	4	34	6,8	
D A R I O S A L A S	PERSONAS	ALTO	9	Country Club				Lider de Equipo			
		8									
		BAJO	7	(Centrado en personas)				(Centrado en personas y tareas)			
		6	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)				
		ALTO									5
	4										
	BAJO	3									
	2										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
				BAJO		ALTO		BAJO		ALTO	
TAREAS											

7. Escuela Alberto Hurtado: Liderazgo Líder de Equipo, existe una concordancia entre la importancia que le da a sus docentes versus al cumplimiento de tareas, en este caso es alto, lo que nos puede llevar a pensar que su estilo está definido del todo, y que va entrando a este estilo de liderazgo más permanente.

Figura 13: Resultados test liderazgo escuela Alberto Hurtado

A L B E R T O H U R T A D O	PERSONAS										
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango
	4	5	5	5	4	5	5	4	4	41	8,2
	TAREAS										
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango
	4	4	5	5	4	4	5	5	4	40	8
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)				Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8								
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6								
		ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
			4								
BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)					
	2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		
TAREAS											

8. Escuela Arturo Prat: Liderazgo Líder de Equipo, a pesar que está en el estrato bajo, ambos lineamientos concuerdan en que la dedicación entre las personas y las metas son de baja consideración, pero entrando en su etapa mayor, es decir afianzando un tipo de liderazgo equilibrado.

Figura 14: Resultados test liderazgo escuela Arturo Prat

A R T U R O P R A T	PERSONAS																		
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango								
	5	5	5	2	1	5	5	5	5	38	7,6								
	TAREAS																		
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango								
	5	5	3	5	4	5	4	4	2	37	7,4								
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)										
			8																
		BAJO	7																
			6																
PERSONAS	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)											
		4																	
	BAJO	3																	
2																			
		1										2	3	4	5	6	7	8	9
												BAJO		ALTO		BAJO		ALTO	
TAREAS																			

9. Escuela Armando Carrera: Liderazgo Contry Club, es decir, centrado en personas. Donde la línea de lo personal va en un estatus bajo y el desarrollo de las tareas en un estatus alto, o sea, el desarrollo de las tareas por parte de las personas es lo que interesa a dicho tipo de liderazgo.

Figura 15: Resultados test liderazgo escuela Armando Carrera

A R M A N D O C A R R E R A	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	4	4	5	4	4	4	3	4	4	36	7,2	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	2	3	4	3	4	4	2	3	4	29	5,8	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
		BAJO	7									
			6									
ALTO		5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		4										
BAJO	3											
	2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

10. Escuela Las Rocas: Liderazgo Líder de Equipo, hay concordancia en este estilo de liderazgo, entre el personal y las metas a cumplir, teniendo una lectura además que involucra un salto de un estilo de liderazgo al que demarca el cuadro, pero en equilibrio.

Figura 16: Resultados test liderazgo escuela Las Rocas

L A S R O C A S	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	4	4	5	2	0	3	4	4	4	30	6	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	5	3	5	4	2	3	1	5	4	32	6,4	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
	BAJO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		4										
		3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

11. Liceo Andrés Sabella: Liderazgo Líder de Equipo, en este establecimiento, si bien es cierto, pareciera haber una concordancia entre las personas y las metas, también nos señala que hay un tipo de liderazgo más consolidado, a pesar que están en el sector menor del estrato alto de dicho estilo, con un equilibrio entre ambos recursos.

Figura 17: Resultados test liderazgo liceo Andrés Sabella

		PERSONAS											
		n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
		5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	8,6	
		TAREAS											
		n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
		4	5	5	5	4	5	5	5	5	43	8,6	
A N D R E S S A B E L L A	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)				
			8										
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
			6										
	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)					
		4											
	BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)					
		2											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9		
				BAJO			ALTO		BAJO		ALTO		
		TAREAS											

12. Escuela Edda Cuneo: Liderazgo Líder de Equipo, en este cuadro se observa que el estilo de liderazgo demarca un equilibrio entre las tareas y las personas, en sus características principales, a pesar que está en un rango bajo, ambas van afianzando un liderazgo homogéneo y equilibrado.

Figura 18: Resultados test liderazgo escuela Edda Cuneo

E D D A C U N E O	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	4	5	4	4	4	4	5	5	4	39	7,8	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	4	5	4	5	4	5	4	4	4	39	7,8	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
	BAJO	BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
ALTO	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		4										
BAJO	BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

13. Escuela Libertadores de Chile: Liderazgo Líder de Equipo, existe un equilibrio entre el recurso personas y metas a cumplir, a pesar que se podría determinar que recién se está entrando a este estilo de liderazgo, lo bueno de esto, es que es equilibrado, pero bajo en el estrato bajo.

Figura 19: Resultados test liderazgo escuela Libertadores de Chile

L I B E R T A D O R E S D E C H I L E	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	3	4	4	4	1	3	5	4	4	32	6,4	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	2	4	5	4	4	4	3	5	3	34	6,8	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
	PERSONAS	BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
	PERSONAS	ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			4									
PERSONAS	BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

14. Escuela España: Liderazgo Contry Club, Si bien es cierto este estilo está centrado en las personas, el análisis del cuadro de datos hace referencia a que esta característica es menor en referencia a las tareas a desarrollar, es decir, se preocupa del personal, pero pone mayor énfasis en el logro de los objetivos propuestos institucionalmente.

Figura 20: Resultados test liderazgo escuela España

E S P A Ñ A	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	5	4	4	2	0	5	5	2	3	30	6	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	3	4	5	3	2	3	2	3	3	28	5,6	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
ALTO		5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)				
		4										
BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)					
	2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

15. Escuela Juan Pablo II: Liderazgo Líder de Equipo, en este establecimiento, si bien es cierto, pareciera haber una concordancia entre las personas y las metas, también nos señala que hay un tipo de liderazgo más consolidado, a pesar que están en el sector menor del estrato alto de dicho estilo, con un equilibrio entre ambos recursos.

Figura 21: Resultados test liderazgo escuela Juan Pablo II

J u a n P a b l o I I	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	8,6	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	4	4	5	5	4	4	5	5	5	41	8,2	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
5		4										
BAJO	3	2										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
TAREAS												

16. Escuela Patricio Cariola: Liderazgo Líder de Equipo, es decir, centrado en personas y tareas, donde la línea de lo personal va en un estatus bajo y el desarrollo de las tareas en un estatus alto, o sea, el desarrollo de las tareas por parte de las personas es lo que interesa a dicho tipo de liderazgo.

Figura 22: Resultados test liderazgo escuela Patricio Cariola

P A T R I C I O C A R I O L A	PERSONAS										
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango
	5	5	4	4	2	4	5	3	4	36	7,2
	TAREAS										
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango
	4	4	4	5	4	4	5	5	5	40	8
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)				Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8								
		BAJO	7								
			6								
		ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)				Autoritario (Centrado en las tareas)			
			4								
BAJO	3										
	2										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO		
TAREAS											

17. Escuela Santiago Amengual: Liderazgo Líder de Equipo, es decir, centrado en personas y tareas, donde la línea de lo personal va en un estatus alto y el desarrollo de las tareas en un estatus bajo, o sea, el desarrollo de las tareas por parte de las tareas es lo que interesa a dicho tipo de liderazgo.

Figura 23: Resultados test liderazgo escuela Santiago Amengual

S A N T I A G O A M E N G U A L	PERSONAS											
	n°1	n°4	n°6	n°9	n°10	n°12	n°14	n°16	n°17	Total	Rango	
	5	5	5	5	5	3	5	5	4	42	8,4	
	TAREAS											
	n°2	n°3	n°5	n°7	n°8	n°11	n°13	n°15	n°18	Total	Rango	
	4	3	4	4	1	3	3	4	5	31	6,2	
	PERSONAS	ALTO	9	Country Club (Centrado en personas)					Lider de Equipo (Centrado en personas y tareas)			
			8									
		BAJO	7	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			6									
		ALTO	5	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)			
			4									
BAJO	3	Indiferente (No se preocupa de las personas ni tareas)					Autoritario (Centrado en las tareas)					
	2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			BAJO		ALTO		BAJO		ALTO			
			TAREAS									

b) Resultados puntajes SIMCE Lenguaje 4° básicos:

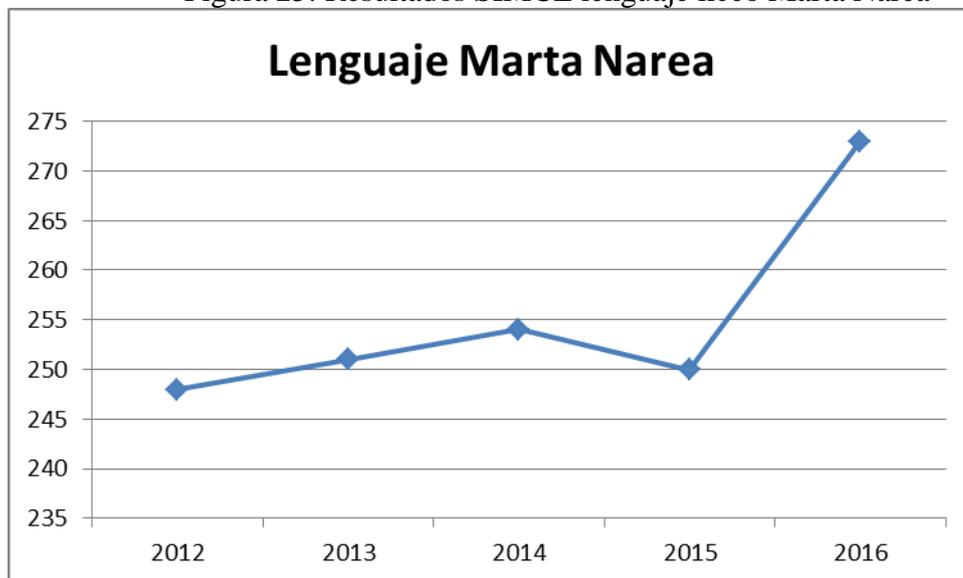
Figura 24: Resultados SIMCE Lenguaje 4° básicos

ESCUELAS	LENGUAJE					
	2012	2013	2014	2015	2016	PROM
Marta Narea	248	251	254	250	273	255
Japón	268	280	273	275	265	272
Gustavo Le Paige	257	252	262	262	261	259
Italia	236	258	242	233	247	243
Jose Pápic	241	242	238	228	246	239
Dario Salas	251	266	265	239	250	254
Alberto Hurtado	271	243	256	253	270	259
Arturo Prat	248	252	249	263	272	257
Armando Carrera	259	232	245	250	247	247
Las Rocas	253	227	235	242	270	245
Andrés Sabella	263	275	263	272	271	269
Edda Cuneo	260	282	279	292	299	282
Libertadores de Chile	260	241	262	248	254	253
España	238	218	231	224	241	230
Juan Pablo II	238	229	240	248	240	239
Patricio Cariola	234	221	217	228	245	229
Santiago Amengual	262	248	244	261	245	252

Si cotejamos los promedios de los últimos 5 años, podríamos indicar que la escuela Edda Cuneo posee el mayor puntaje y en la Figura baja encontramos a la escuela Patricio Cariola.

a) Liceo Marta Narea

Figura 25: Resultados SIMCE lenguaje liceo Marta Narea

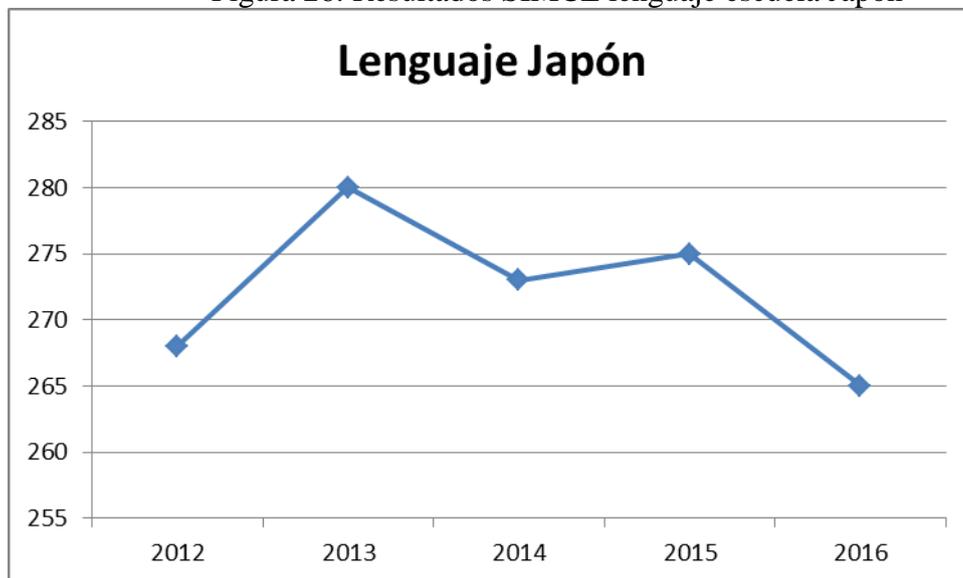


Se observa un alza leve en sus puntajes por tres periodos iniciales (248 – 251 – 254 puntos), bajando el penúltimo año (250 puntos), pero siempre superior al puntaje inicial, subiendo largamente en la última evaluación (273 puntos), obtiene un puntaje promedio de 255 puntos en los 5 años.

Existe un estancamiento de resultados lo que se quiebra solo con un alza en el último año, lo que no puede determinar una tendencia en el tiempo.

b) Escuela Japón

Figura 26: Resultados SIMCE lenguaje escuela Japón

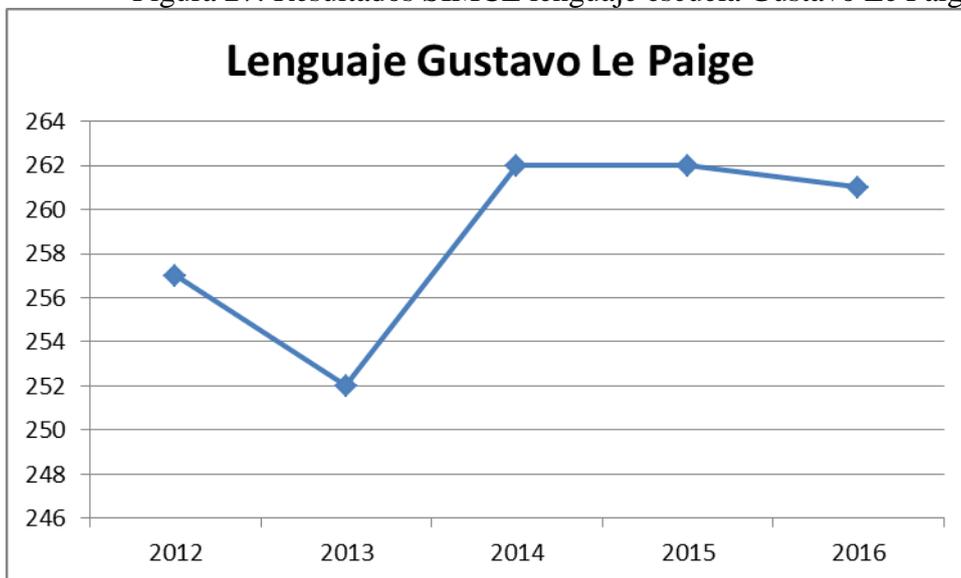


Empezó muy bajo (268 puntos) para luego subir ostensiblemente (280 puntos), de ahí en adelante puntajes similares (273 – 275 puntos), produciéndose una baja en puntaje final (265 puntos), posee un promedio de 272 puntos en los 5 años.

Se observa que los puntajes van en declive, y es sistemático, con un pequeño intento de subida, pero muy leve, denotando una sistematización a bajar sus puntajes en esta área.

c) Escuela Gustavo Le Paige

Figura 27: Resultados SIMCE lenguaje escuela Gustavo Le Paige

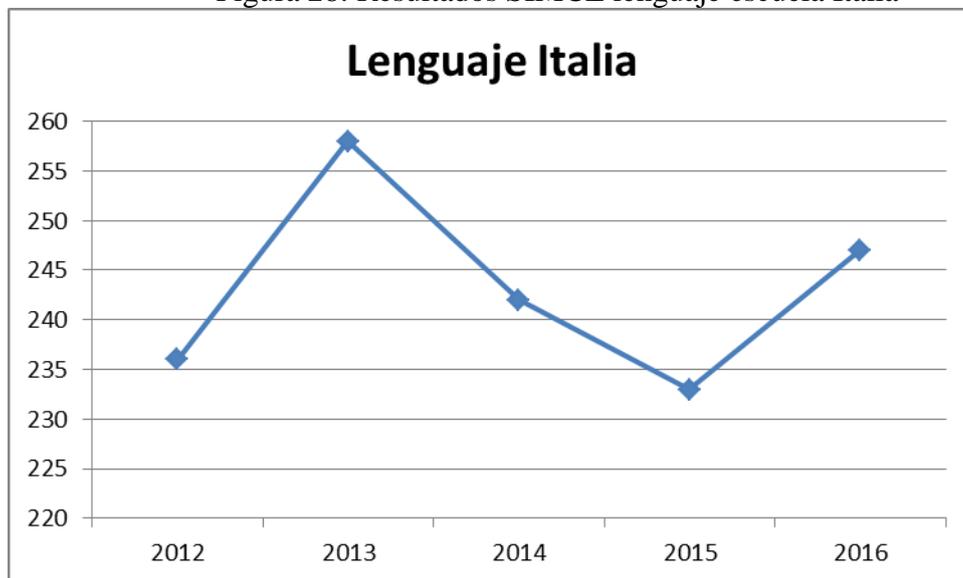


Se produce una baja en los dos primeros años (257 – 252 puntos), para luego repuntar y mantener el puntaje en los últimos 3 años (262 – 262 – 261 puntos). Obtiene un puntaje promedio de 259 puntos en los 5 años.

Si bien es cierto, hubo una baja sustancial en un principio, la subida de puntaje se ha mantenido sistemáticamente, pero estacada en un parámetro, sin observar un despegue en sus resultados en los últimos años.

d) Escuela Italia

Figura 28: Resultados SIMCE lenguaje escuela Italia

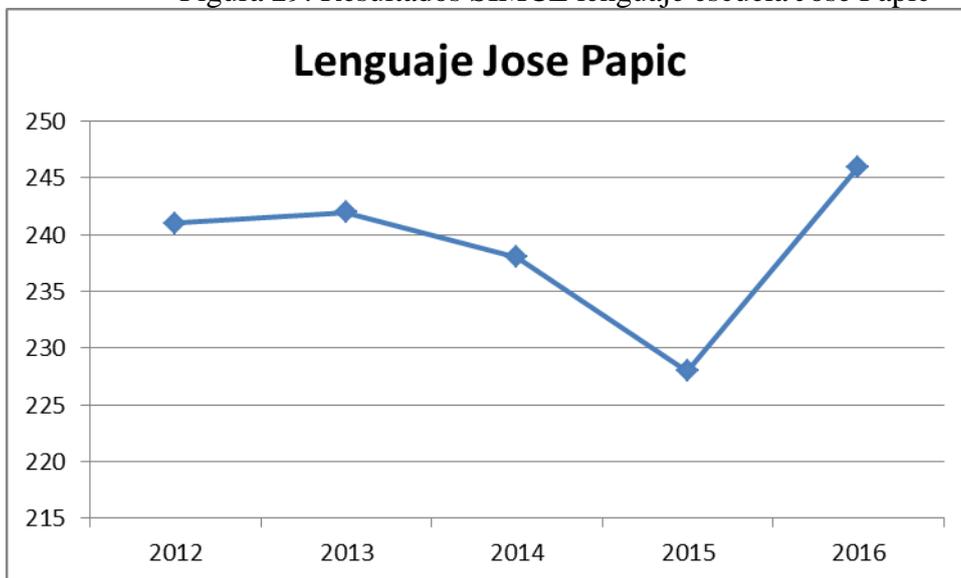


Si bien es cierto repunto en los dos primeros años (236 – 258 puntos), se produce una baja en los dos segundos años (242 – 233 puntos) habiendo una alza el último año (247 puntos). Obtiene un promedio de 243 puntos en los 5 años.

Se observa una baja sostenida, siendo la subida del último año no sustentable aún en el tiempo, dado que no logra marcar tendencia aún.

e) Escuela José Papic

Figura 29: Resultados SIMCE lenguaje escuela José Papic

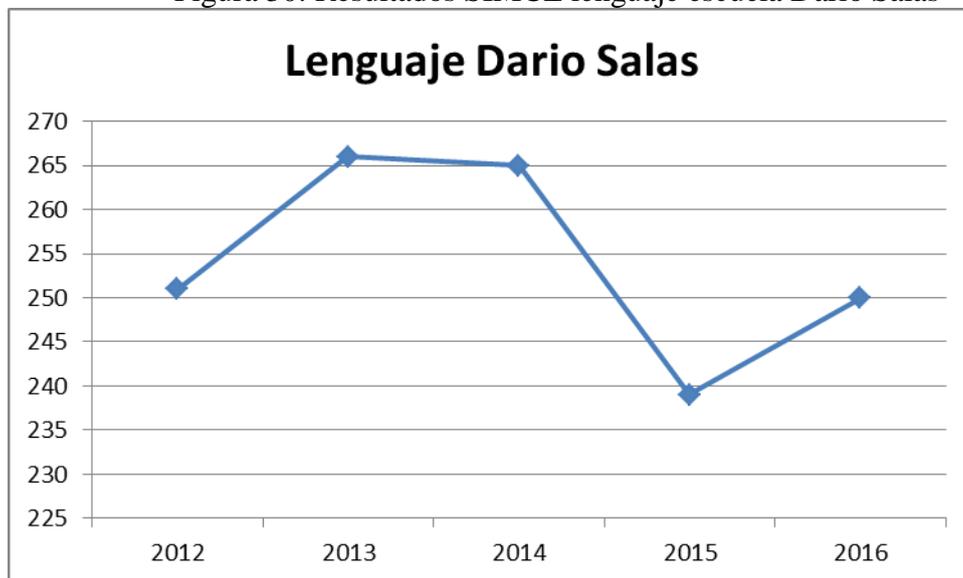


Se mantiene el puntaje en los 2 primeros años (241 – 242 puntos), luego los 2 años siguientes baja ostensiblemente (238 – 228 puntos) para repuntar el último año (246 puntos). Obtiene como promedio de los 5 años 239 puntos.

La baja sistemática solo se rompe con una inclinación al alza, no marcando tendencia aún, lo que pudiese ser al azar debido a algún elemento externo.

f) Escuela Darío Salas

Figura 30: Resultados SIMCE lenguaje escuela Darío Salas

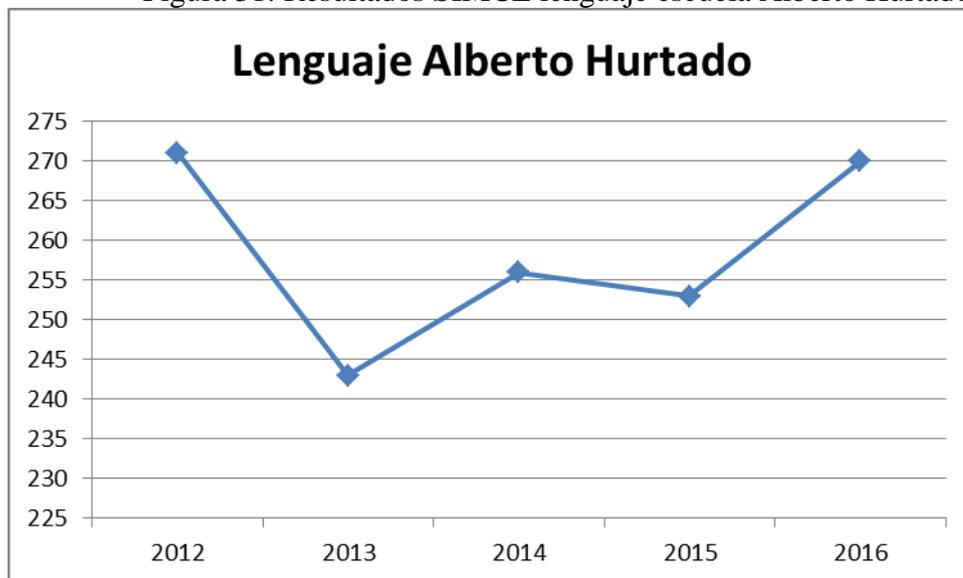


Luego del 2° año, a diferencia del 1°, sube y se mantiene en sus puntajes (251 – 266 – 265 puntos) para luego bajar a 239 puntos el 4° año; logra subir al final pero no a los puntajes del principio (250 puntos). Logra un puntaje promedio de los 5 años de 254 puntos.

Posee una fluctuación en sus puntajes que no nos permite evidencia un pronóstico estable en una futura evaluación, a pesar de la subida de la última evaluación.

g) Escuela Alberto Hurtado

Figura 31: Resultados SIMCE lenguaje escuela Alberto Hurtado

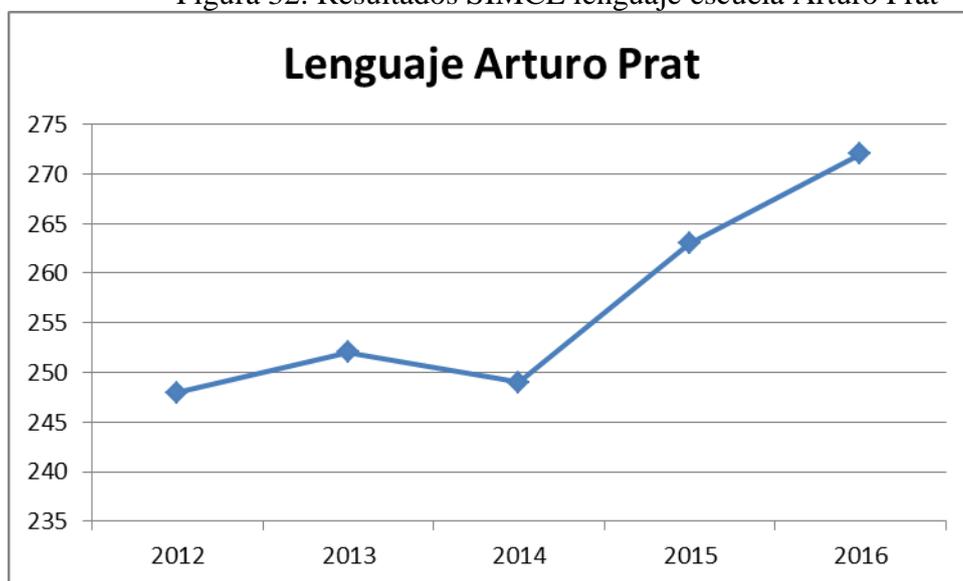


El 1º año logra un puntaje de 271 puntos, los cuales los baja el 2º año a 243 puntos, no obstante, los 2 siguientes años sube y se mantiene (256 – 253 puntos) para subir e igualar en el último año (270 puntos). Su promedio de los 5 años es de 259 puntos.

Se observa una sistematización de los resultados tendiendo al alza, la cual no se permanente pero si se podría dar como una señal a buenos resultados en el futuro.

h) Escuela Arturo Prat

Figura 32: Resultados SIMCE lenguaje escuela Arturo Prat

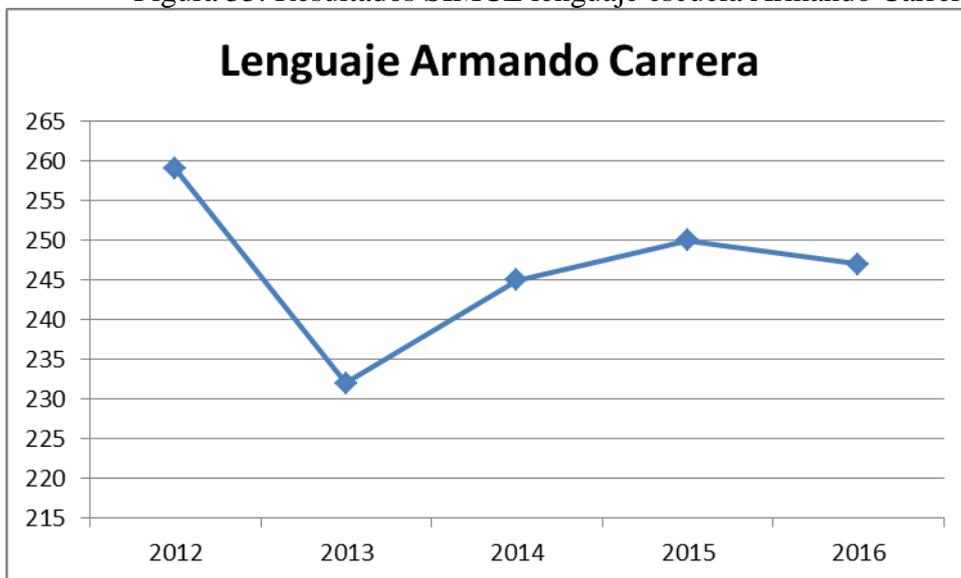


Los 3 primeros años se mantiene en un rango similar (248 – 252 – 249 puntos) para producir un alza en sus puntajes los dos últimos años (263 – 272 puntos). Su promedio es de 257 puntos en los 5 años.

Existe una tendencia al alza luego de la tercera evaluación, pronosticando, según la conducta observada, que debiera continuar en esta senda.

i) Escuela Armando Carrera

Figura 33: Resultados SIMCE lenguaje escuela Armando Carrera

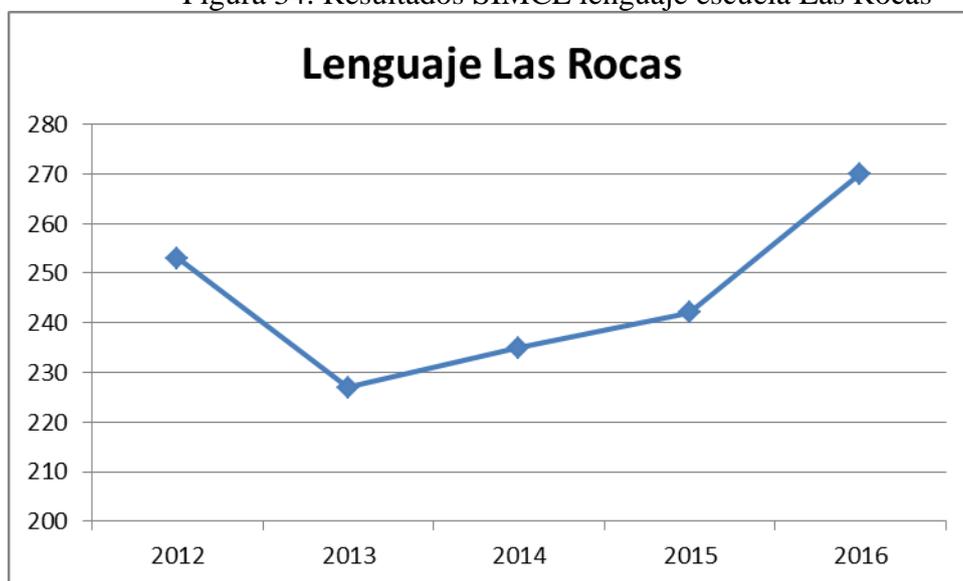


Cae el 2° año (232 puntos) a diferencia de su 1° año (259 puntos), luego comienza a subir levemente en sus puntajes, marcando una tendencia similar (245 – 250 – 247 puntos). Obtiene como promedio 247 puntos en sus 5 años.

La observación es irregular, no teniendo evidencias de una sistematización de los resultados, donde la subida de los resultados no se mantiene en el tiempo.

j) Escuela Las Rocas

Figura 34: Resultados SIMCE lenguaje escuela Las Rocas

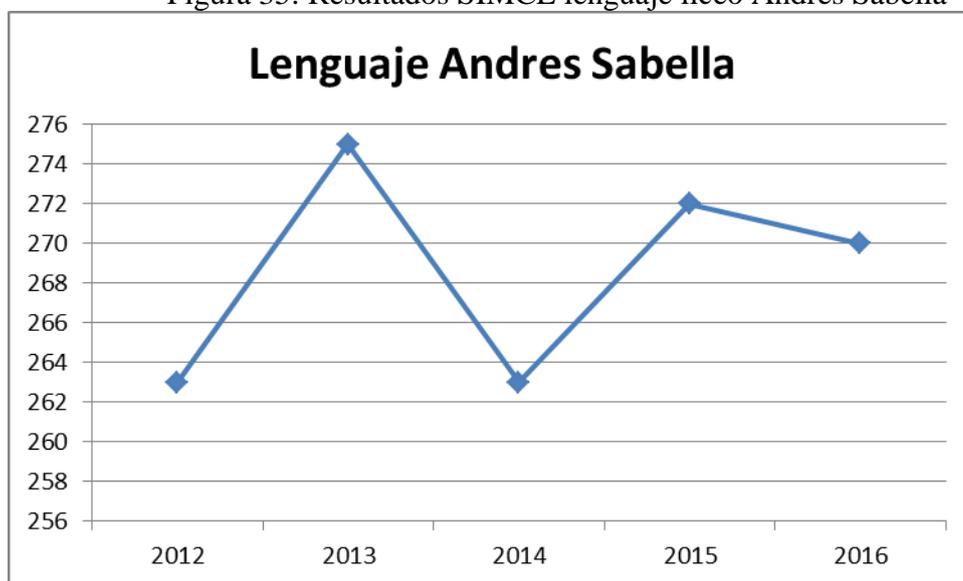


Si bien es cierto luego del 1° año (253 puntos) cae a 227 puntos, se produce un alza los tres últimos años (235 – 242 – 270 puntos). Se produce un promedio de 245 puntos en sus 5 años.

Se observa un alza sostenida en sus últimos resultados, marcando una tendencia al alza lo que nos alienta a pronosticar un posible buen resultado en el corto y mediano plazo.

k) Liceo Andrés Sabella

Figura 35: Resultados SIMCE lenguaje liceo Andrés Sabella

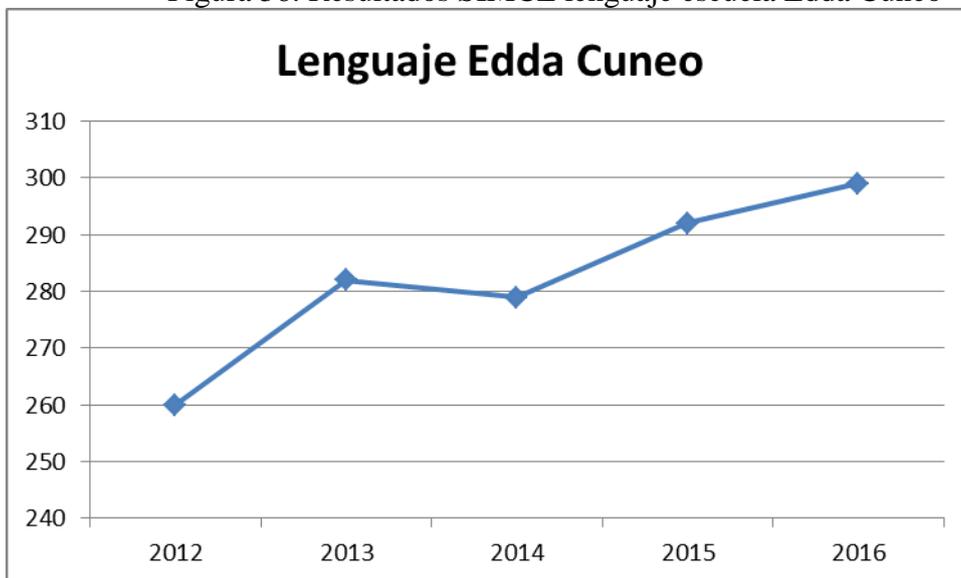


Sus puntajes van fluctuando en alzas y bajas turnándose los años (263 – 275 – 263 – 272 – 271 puntos), aun así su promedio en los 5 años es de 269 puntos.

Se observa una fluctuación irregular en los resultados, no permitiendo asegurar una tendencia ni a malos ni buenos resultados en esta área.

1) Escuela Edda Cuneo

Figura 36: Resultados SIMCE lenguaje escuela Edda Cuneo

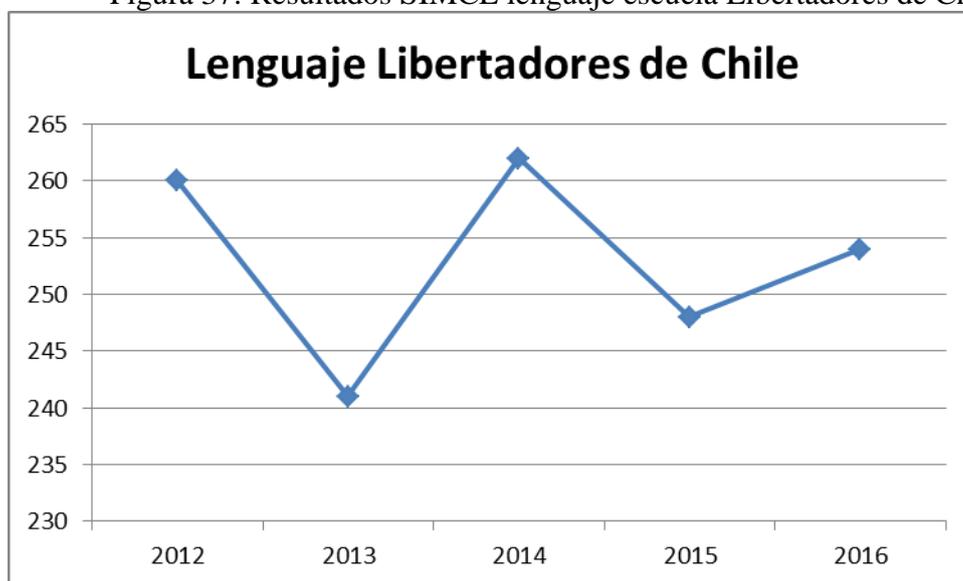


Sus puntajes en los 5 años han producido unos de los recorridos estadísticos con mayor satisfacción, siendo valorable su alza (260 – 282 – 279 – 292 – 299 puntos), por lo que produce un promedio de los 5 años de 282 puntos.

La tendencia al alza es completamente regular, marcando un alza sostenida en el tiempo, cuyo pronóstico es positivo en el corto y mediano plazo.

m) Escuela Libertadores de Chile

Figura 37: Resultados SIMCE lenguaje escuela Libertadores de Chile

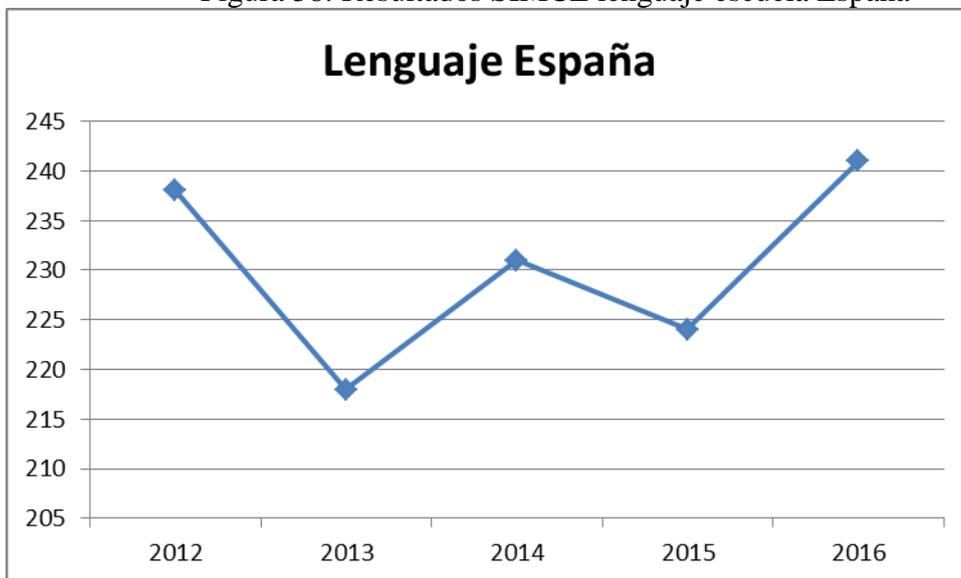


Sus puntajes van variando de año en año, subiendo y bajando (260 – 241 – 262 – 248 – 254 puntos). Obtiene un puntaje promedio de 253 puntos.

Irregularidad en los resultados, no conlleva una tendencia clara en poder especular un resultado futuro en esta área.

n) Escuela España

Figura 38: Resultados SIMCE lenguaje escuela España

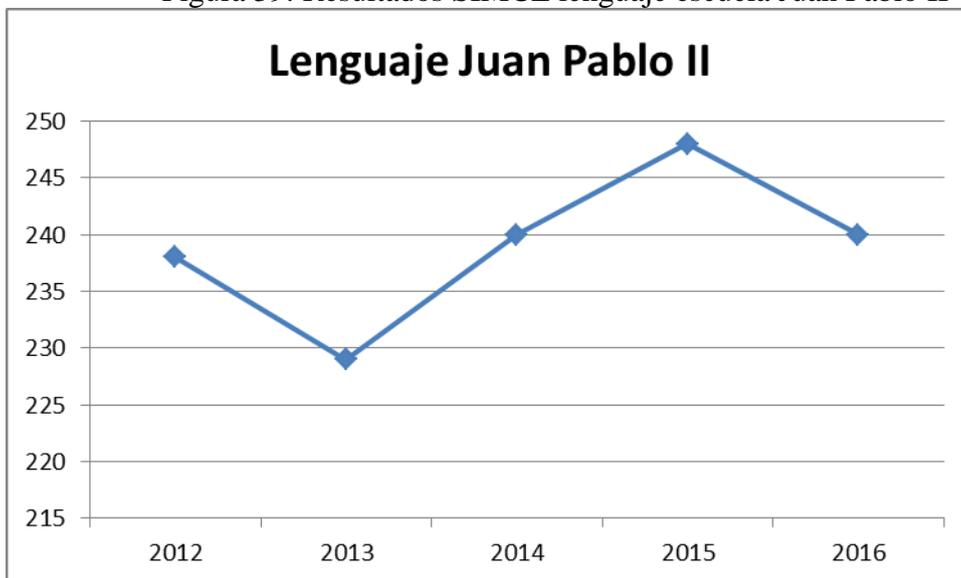


El puntaje promedio de los 5 años es de 230 puntos; debido a la subida y bajada de sus puntajes anualmente (238 – 218 – 231 – 224 – 241 puntos)

A pesar que existe un aumento en los resultados finales, no se observa una regularidad en los resultados, siendo estos completamente irregulares, no produciendo una posible tendencia en este aspecto de los resultados.

ñ) Escuela Juan Pablo II

Figura 39: Resultados SIMCE lenguaje escuela Juan Pablo II

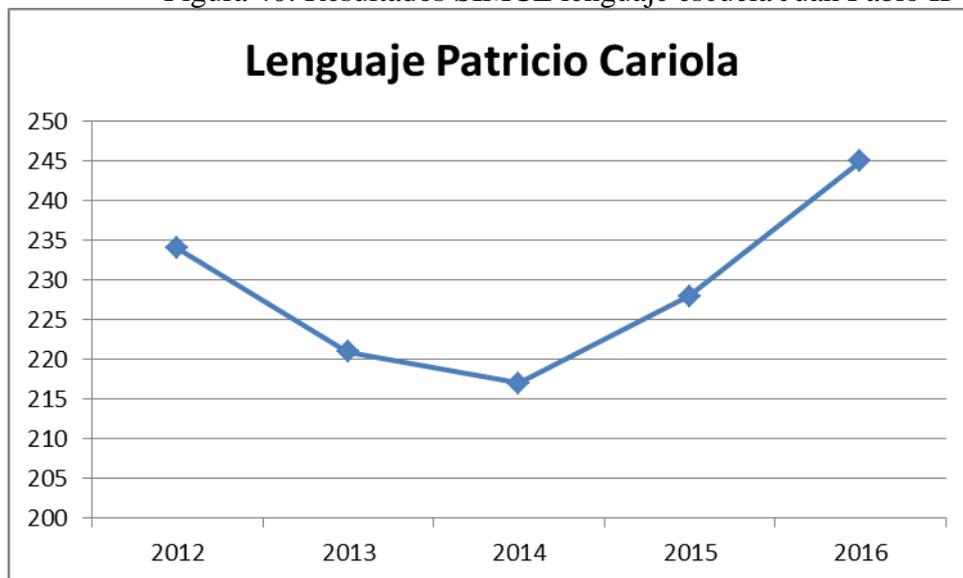


Si bien es cierto se produce una baja en la diferencia del 1° y 2° año (238 – 229 puntos), se observa un repunte en los 3 últimos años (240 – 248 – 240 puntos), lo que considera un promedio de 239 puntos.

Si bien es cierto existe una alza en sus puntajes, estos se quiebran a la baja en la última evaluación no pudiendo pronosticar un resultado a futuro por carecer una sistematización en aquellos resultados.

o) Escuela Patricio Cariola

Figura 40: Resultados SIMCE lenguaje escuela Juan Pablo II

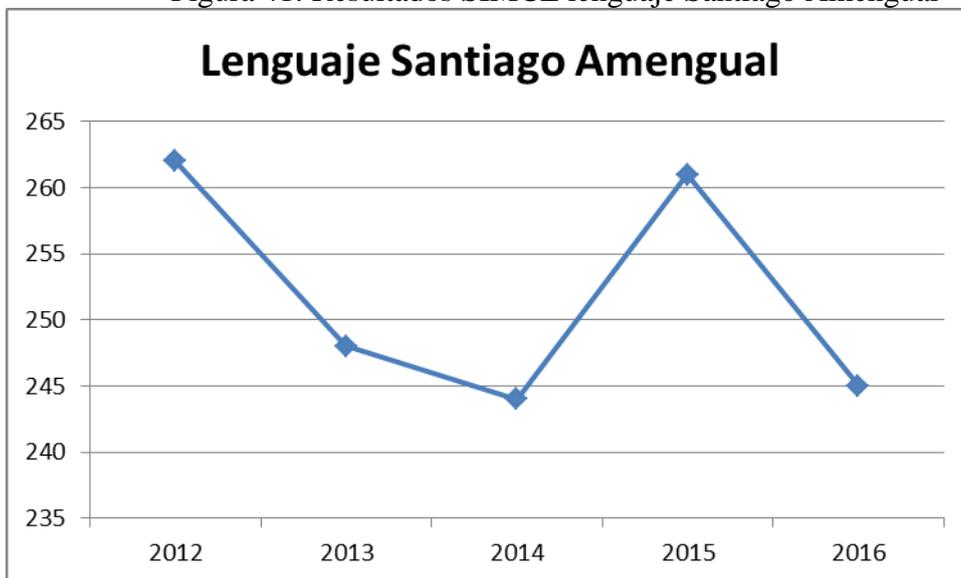


Los tres primeros años se observa una baja sostenida en sus puntajes (234 – 221 – 217 puntos) lo que se detiene en el 4° año para seguir el alza en el último año (228 – 245 puntos) creándose un promedio de 229 puntos en los 5 años.

Se observa una curva invertida de resultados, cayendo para luego sostener un alza, la cual pareciese que va en alza, pero esta sistematización pudiese ser referencia a esperar una evaluación más para poder hacer un pronóstico temporal.

p) Escuela Santiago Amengual

Figura 41: Resultados SIMCE lenguaje Santiago Amengual



Se produce un descenso en sus primeros 3 años (262 – 248 – 244 puntos) para repuntar en el 4° año (261 puntos) pero esto no se mantiene en el 5° año (245 puntos), obteniendo un promedio de 252 puntos en los 5 años.

Sus resultados son poco sistematizados, no produciendo una idea clara de cómo se pudiesen sostener en el tiempo. Es sumamente irregular, cayendo en la última evaluación.

c) Resultados puntajes SIMCE Matemática 4° básicos:

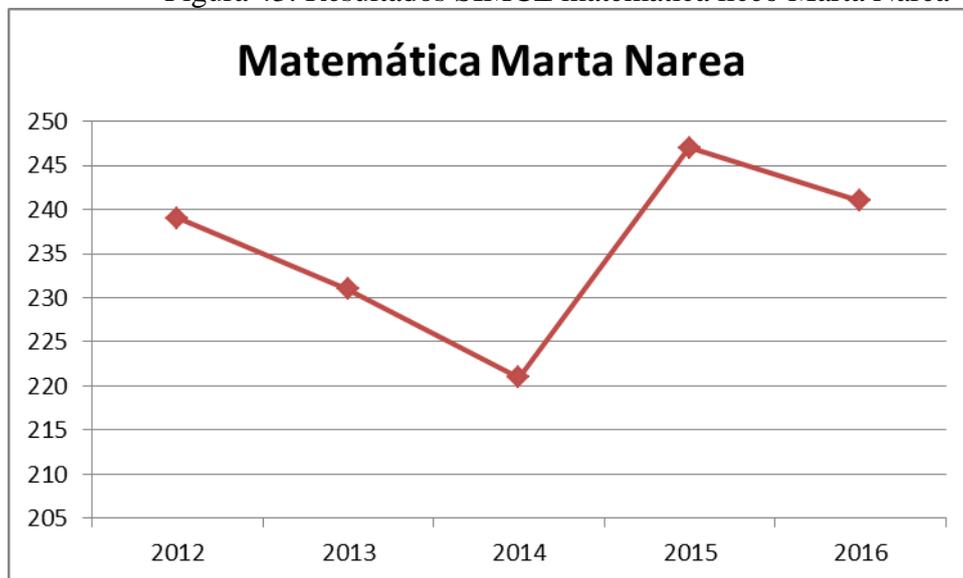
Figura 42: Resultados SIMCE Matemática 4° básicos

ESCUELAS	MATEMATICA					
	2012	2013	2014	2015	2016	PROM
Marta Narea	239	231	221	247	241	236
Japón	269	280	274	270	265	272
Gustavo Le Paige	250	253	254	258	265	256
Italia	243	229	224	209	238	229
Jose Papic	224	229	238	223	236	230
Dario Salas	240	270	258	204	224	239
Alberto Hurtado	250	228	230	234	256	240
Arturo Prat	248	261	249	269	291	264
Armando Carrera	259	227	219	235	232	234
Las Rocas	257	219	227	232	258	239
Andres Sabella	252	266	250	254	256	256
Edda Cuneo	261	296	272	294	303	285
Libertadores de Chile	243	211	224	221	253	230
España	244	220	226	226	235	230
Juan Pablo II	224	218	236	236	240	231
Patricio Cariola	241	223	214	225	238	228
Santiago Amengual	250	257	256	250	245	252

En el promedio de los últimos 5 años encontramos que la escuela Edda Cuneo posee el puntaje máximo, siendo el mínimo la escuela Patricio Cariola.

a) Liceo Marta Narea

Figura 43: Resultados SIMCE matemática liceo Marta Narea

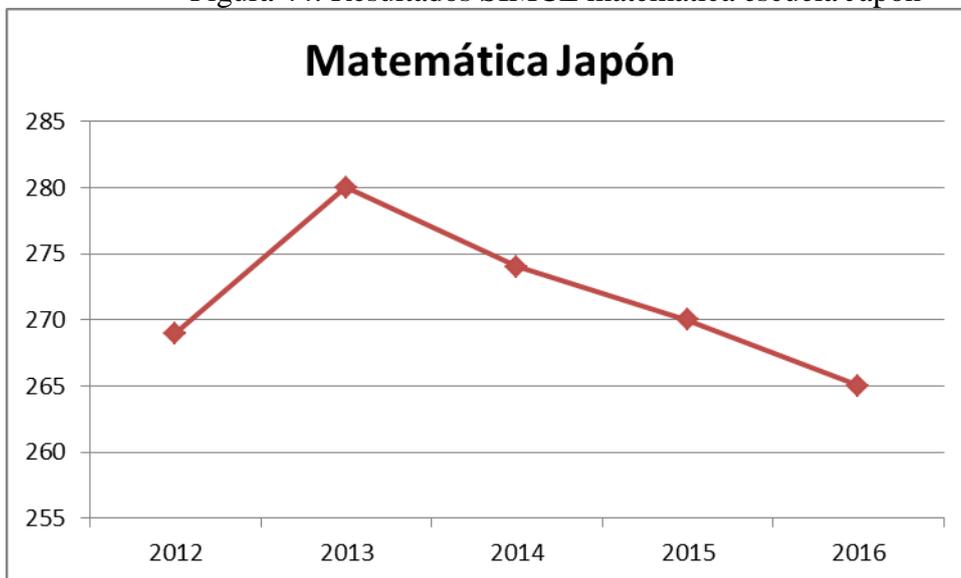


Se sostiene una baja en los tres primeros años (239 – 231 – 221 puntos), para luego subir pero en el último año no logra sostener ese logro (247 – 241 puntos). Promedia en los 5 años 236 puntos.

Existe una tendencia a la baja, fluctúa un poco, pero no marca tendencia, al contrario se podría especular que la tendencia es a la baja.

b) Escuela Japón

Figura 44: Resultados SIMCE matemática escuela Japón

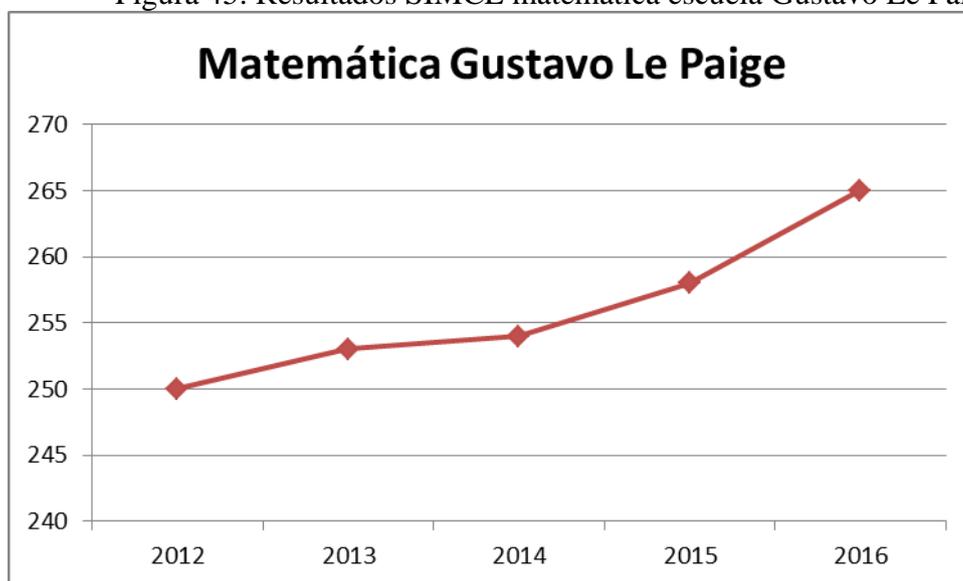


Solo logra subir su puntaje el 2° año (269 – 280 puntos) para luego descender los años siguientes (274 – 270 – 265 puntos). Promedia en los 5 años 272 puntos.

Se evidencia una sistematización de los resultados hacia la baja, quedando de manifiesto una tendencia a lo antes señalado.

c) Escuela Gustavo Le Paige

Figura 45: Resultados SIMCE matemática escuela Gustavo Le Paige

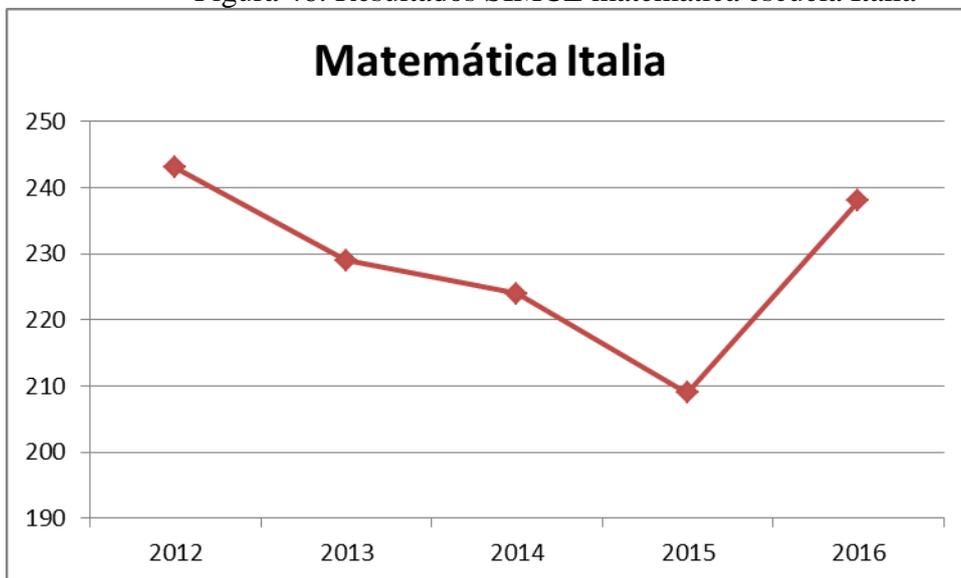


Ha logrado un ascenso en sus puntajes en esta área (250 – 253 – 254 – 258 – 265 puntos) para promediar en los 5 años 256 puntos.

Una clara sistematización al logro de metas, siendo el alza una tendencia indicadora de un buen pronóstico a futuro.

d) Escuela Italia

Figura 46: Resultados SIMCE matemática escuela Italia

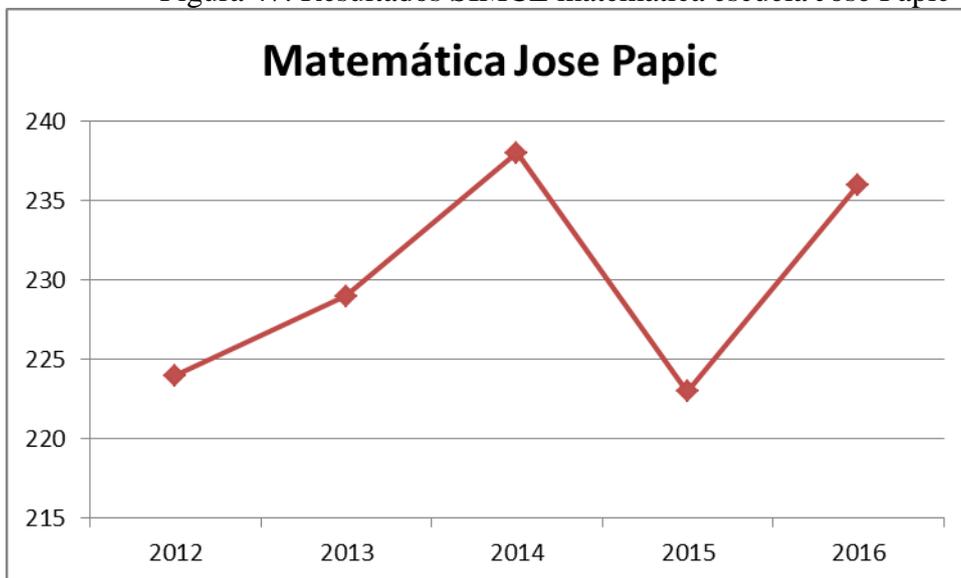


Se produce un descenso en sus puntajes en los 1° cuatro años (243 – 229 – 224 – 209 puntos) para luego en el último año subir su puntaje a 238, promediando en los 5 años 229 puntos.

Se observa una tendencia a la baja de los resultados, solo quebrándose al alza en la última evaluación, no indicando tendencia clara al alza, si una sistematización a la baja la cual se vio interrumpida.

e) Escuela José Papic

Figura 47: Resultados SIMCE matemática escuela José Papic

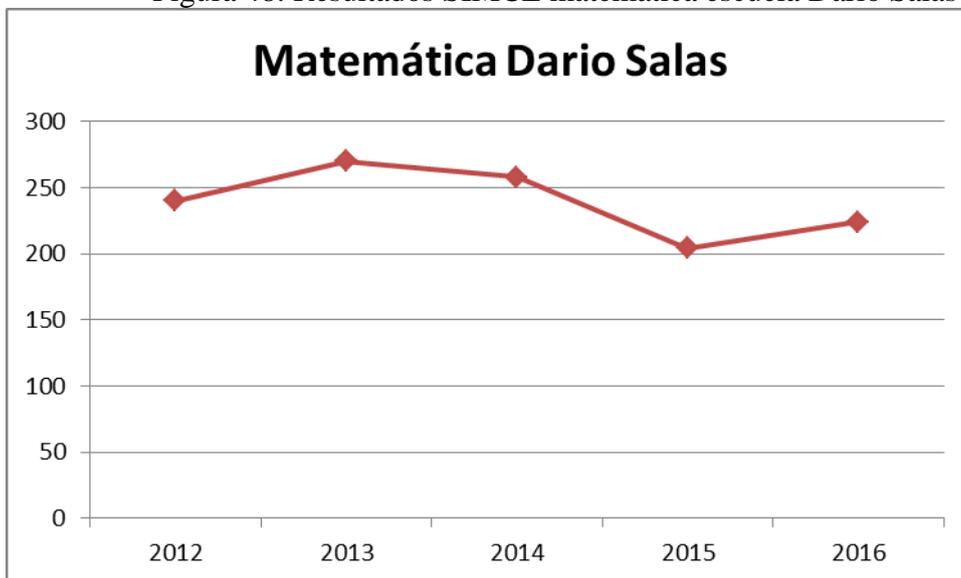


En los 3 primeros años existe un alza en sus puntajes (224 – 229 – 238 puntos) para luego descender bastante el cuarto año (223 puntos) y lograr subir nuevamente el último año (236 puntos). Promedia en los 5 años 230 puntos.

Una fluctuación irregular de los resultados, no dejando claro un pronóstico a corto y mediano plazo.

f) Escuela Darío Salas

Figura 48: Resultados SIMCE matemática escuela Darío Salas

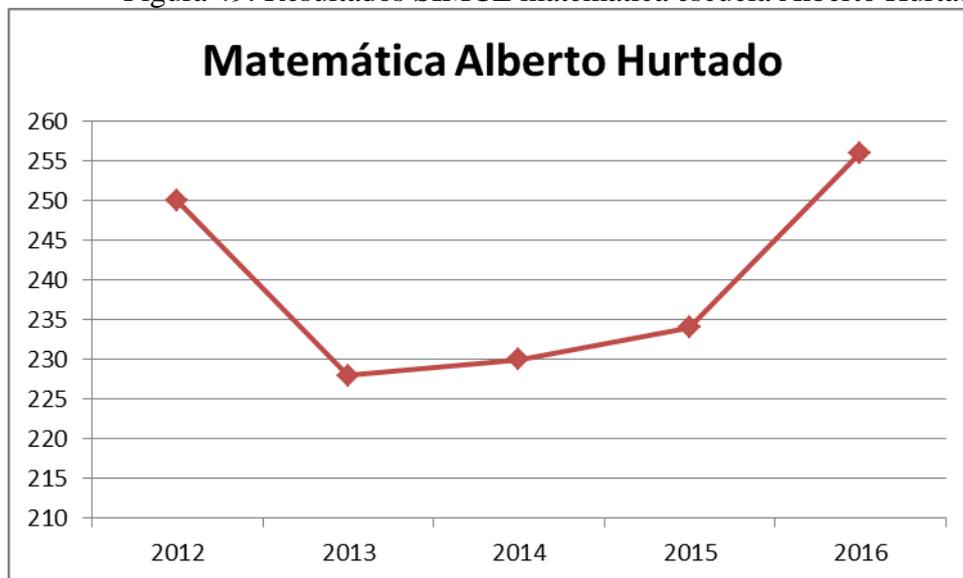


Si bien es cierto se observa que sube su puntaje el 2° año (240 – 270 puntos), luego se evidencia una baja sostenida en los siguientes dos años (258 – 204 puntos) para volver a repuntar el 5° año (224 puntos). Su promedio en los 5 años es de 239 puntos.

Existe una regularidad en los resultados, disminuyendo imperceptiblemente, dejando de manifiesto una tendencia a la baja muy suave, no encontrando una subida clara en la última evaluación.

g) Escuela Alberto Hurtado

Figura 49: Resultados SIMCE matemática escuela Alberto Hurtado

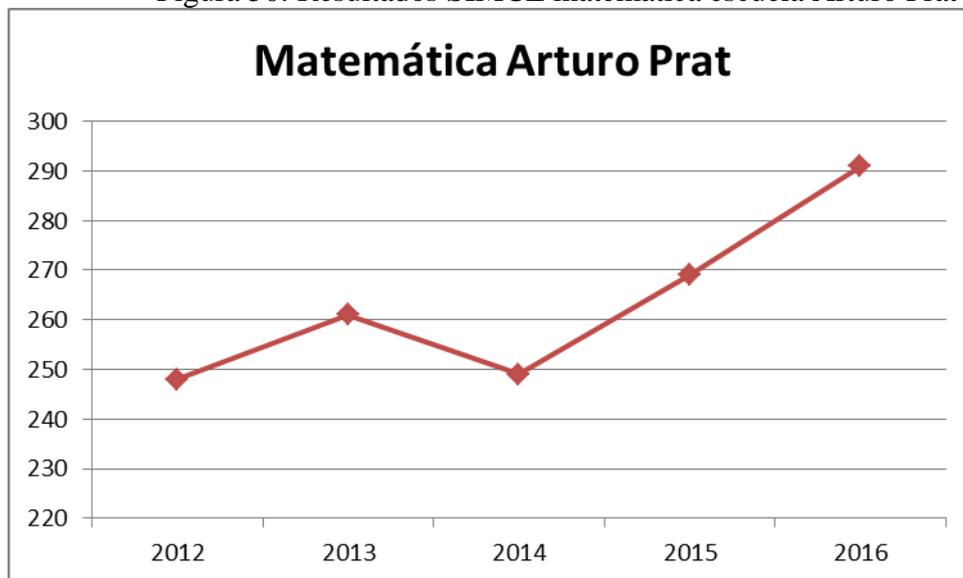


Baja el 2º año su puntaje (250 – 228 puntos) para luego producir un alza en los siguientes 3 años (230 – 234 – 256 puntos). Su promedio es de 240 puntos.

Luego de la caída de los resultados, se observa una tendencia al alza, sistematizando resultados académicos en lo positivo, lo que podría demostrar que en un corto y mediano plazo, estos resultados podrían seguir en alza.

h) Escuela Arturo Prat

Figura 50: Resultados SIMCE matemática escuela Arturo Prat

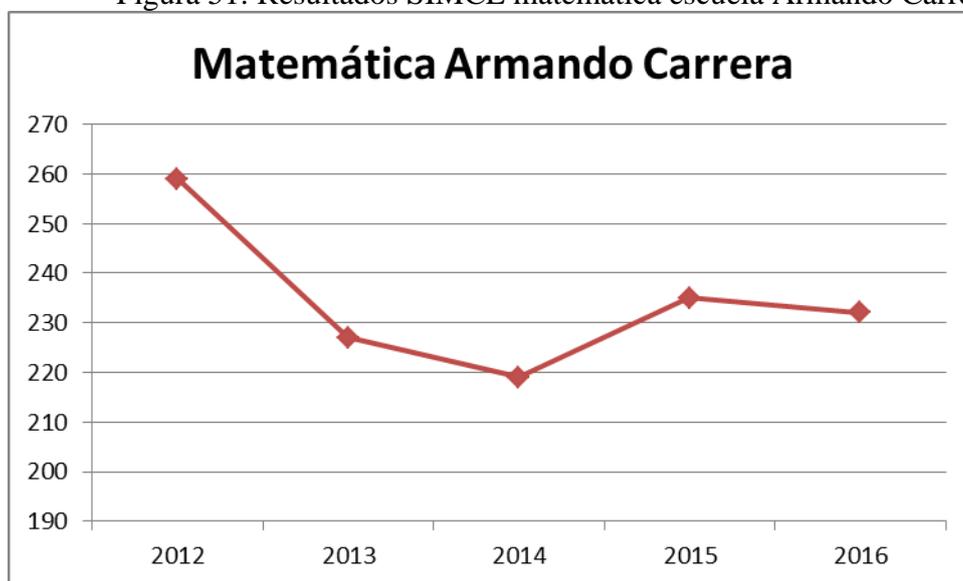


Tiende a subir el 2° año (248 – 261 puntos) para bajar el 3° año (249 puntos) y de ahí se observa un alza en los últimos 2 años (269 – 291 puntos). Su promedio en los 5 años es de 264 puntos.

En las últimas evaluaciones se observa un alza sostenida de los resultados, pronosticando que estos debieran seguir sosteniéndose en el tiempo.

i) Escuela Armando Carrera

Figura 51: Resultados SIMCE matemática escuela Armando Carrera

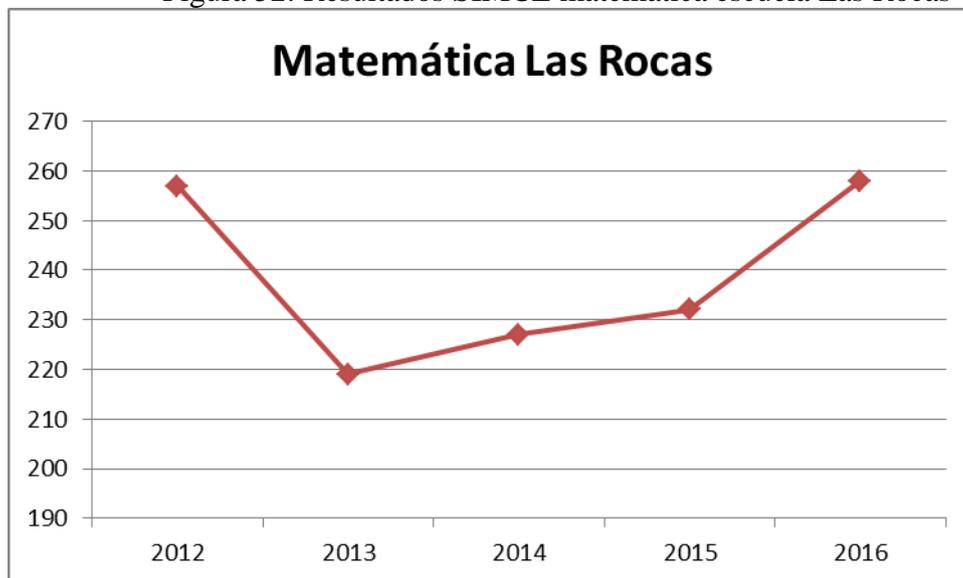


Comenzó con un puntaje de 259 puntos para bajar los 2 años siguientes (227 – 219 puntos), se observa una leve alza (235 puntos) para volver a bajar el último año (232 puntos). Tiene como promedio 234 puntos en los 5 años.

Una fluctuación irregular de los resultados, no indicando una sistematización de estos en el tiempo.

j) Escuela Las Rocas

Figura 52: Resultados SIMCE matemática escuela Las Rocas

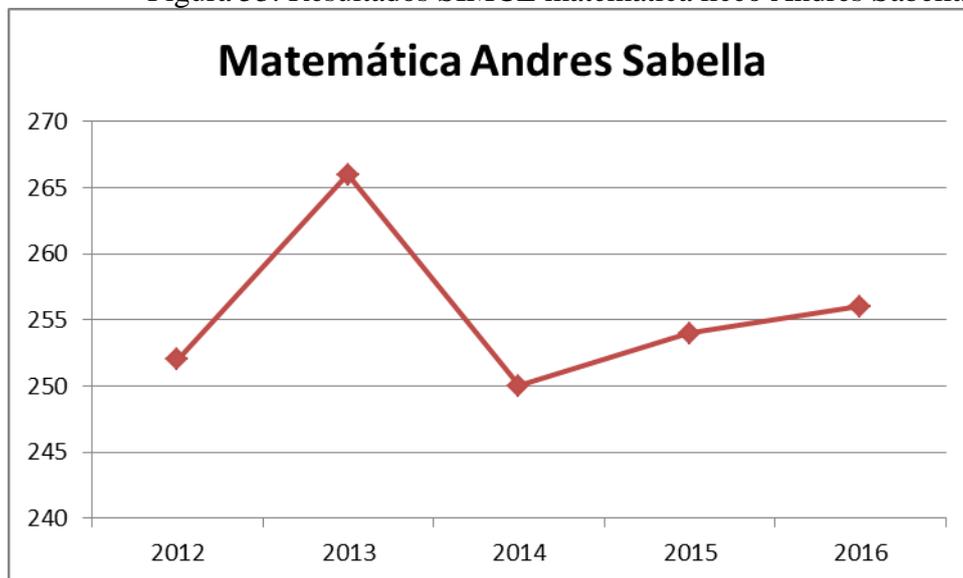


Si bien es cierto parte bajando su puntaje en el 2º año en relación al año anterior (257 – 219 puntos), desde el año 3 comienza un alza importante (227 – 232 – 258 puntos) para promediar en los 5 años 239 puntos.

Se observa una subida sistemática en el tiempo, sistematizando de alguna forma que los resultados vayan en alza, pronosticando un buen resultado en futuras evaluaciones.

k) Liceo Andrés Sabella

Figura 53: Resultados SIMCE matemática liceo Andrés Sabella

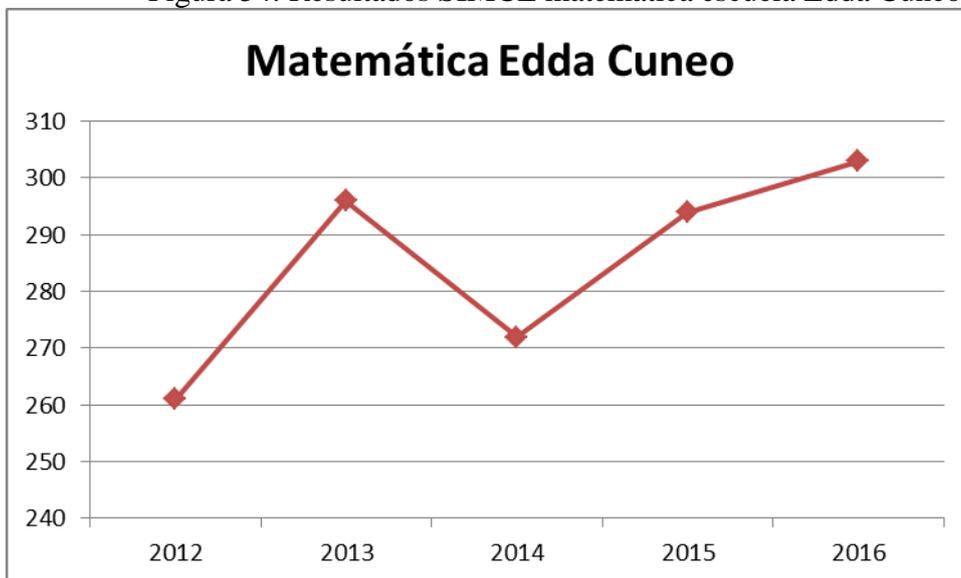


Posee un puntaje fluctuante, subiendo el segundo año en relación al anterior (252 – 266 puntos) para bajar luego (250 puntos), y comenzar a subir a menor velocidad los últimos años (254 – 256 puntos). Promedia en los 5 años 256 puntos.

De puntajes irregulares, no observando sistematización de estos, los que van fluctuando en el tiempo irregularmente.

1) Escuela Edda Cuneo

Figura 54: Resultados SIMCE matemática escuela Edda Cuneo

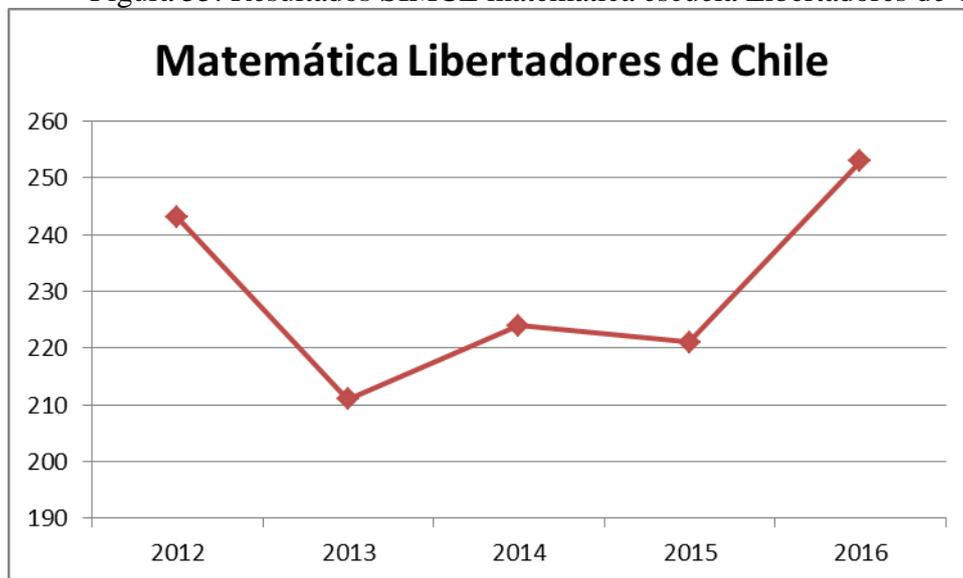


Empezó subiendo su puntaje en referencia del 1° año (261 – 296 puntos), para luego bajar el 3° año (272 puntos) y comenzar nuevamente a subir sus puntajes en los últimos 2 años (294 – 303 puntos). Tiene como promedio 285 puntos en los 5 años.

Irregulares en un principio pero con tendencia al alza en las últimas evaluaciones, lo que marca una tendencia positiva al momento de un posible pronóstico al corto y mediano plazo.

m) Escuela Libertadores de Chile

Figura 55: Resultados SIMCE matemática escuela Libertadores de Chile

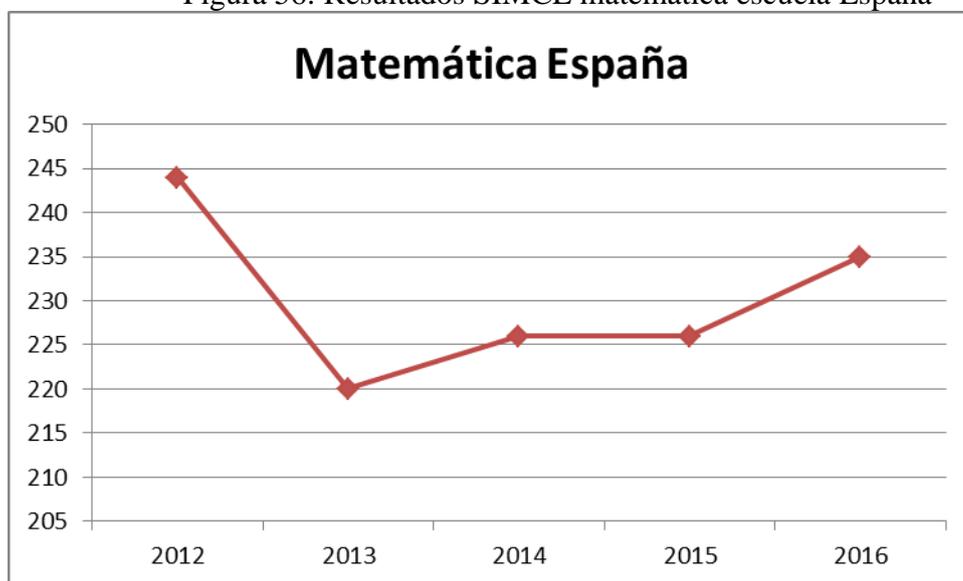


Baja y sube año a año, no encontrando una armonía en sus puntajes anuales (250 – 257 – 256 – 250 – 245 puntos), lo que promedia en sus 5 años 230 puntos.

De resultados irregulares, lo que no nos permite pronosticar resultados a futuro, siendo poco claro su situación académica al momento de tomar decisiones.

n) Escuela España

Figura 56: Resultados SIMCE matemática escuela España

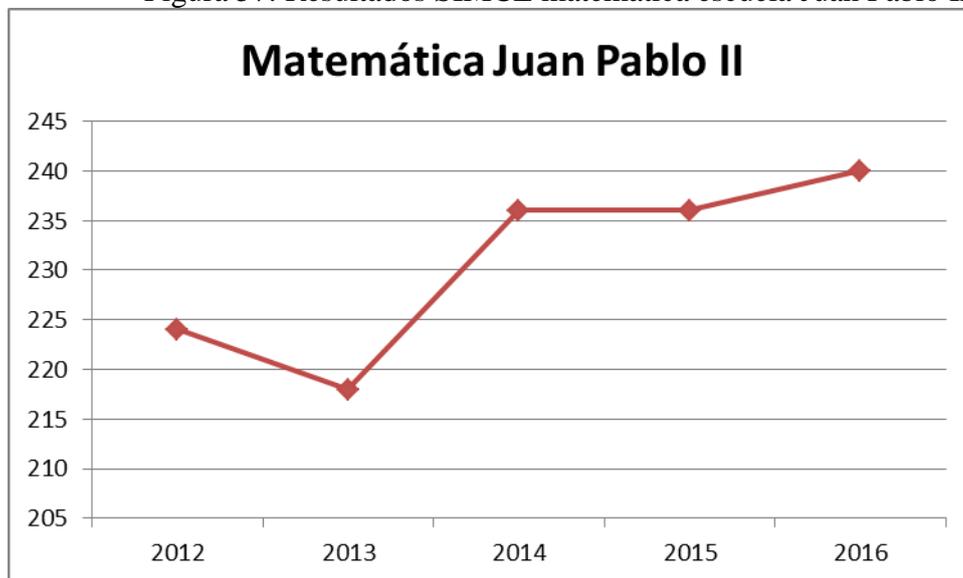


Obtuvo una baja considerable el 2º año en relación al 1º (244 – 220 puntos) para luego comenzar a subir paulatinamente sus puntajes en los últimos 3 años (226 – 226 – 235 puntos). Tiene como promedio 230 puntos en sus 5 años.

Un leve aumento en las últimas evaluaciones nos permite suponer una sistematización moderada en los resultados académicos, que pueden ser determinantes al momento de un pronóstico.

ñ) Escuela Juan Pablo II

Figura 57: Resultados SIMCE matemática escuela Juan Pablo II

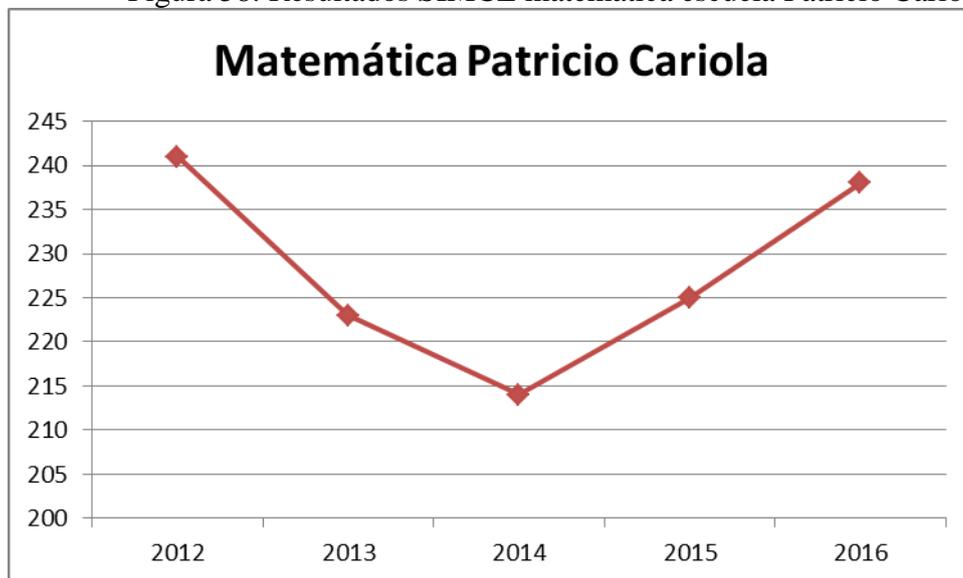


Si bien es cierto baja su puntaje al principio (224 – 218 puntos) luego comienza a subir de a poco (236 – 236 – 240 puntos), obteniendo como promedio 231 puntos en los 5 años.

Un alza en las últimas evaluaciones permite suponer una leve sistematización de sus resultados, conllevando un pronóstico positivo al momento de conjeturar un posible resultado futuro.

o) Escuela Patricio Cariola

Figura 58: Resultados SIMCE matemática escuela Patricio Cariola

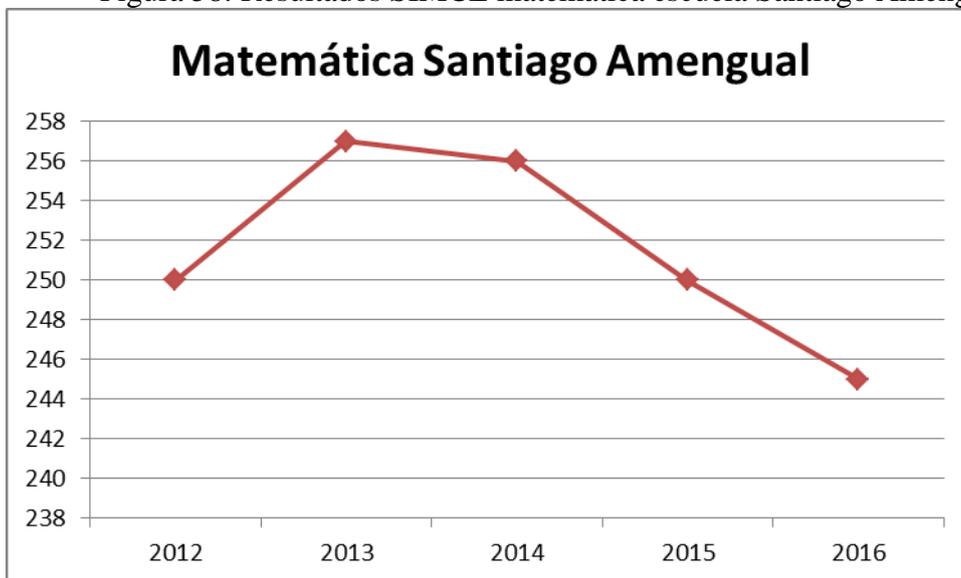


Se produce una simetría en el orden de sus puntajes, bajando en primera instancia (241 – 223 puntos), teniendo como piso el tercer año (214 puntos) para producir una subida en los 2 últimos años (225 – 238 puntos), lo que promedia 228 puntos en los 5 años.

Una baja sostenible que se quiebra de la misma forma en un alza, lo que a pesar de sus últimos resultados aún no nos da seguridad de una sistematización de sus resultados en el corto y mediano plazo.

p) Escuela Santiago Amengual

Figura 58: Resultados SIMCE matemática escuela Santiago Amengual



Se produce un alza en el puntaje solo el 2° año (250 – 257 puntos) para luego descender hasta el 5° año (256 – 250 – 245 puntos). Obtiene como promedio 252 puntos.

Se observa una sistematización negativa en la baja de resultados en esta área, siendo una tendencia a la baja, lo que nos podría permitir pronosticar un resultado negativo en futuras evaluaciones.

4.2 PRUEBA ESTADÍSTICA

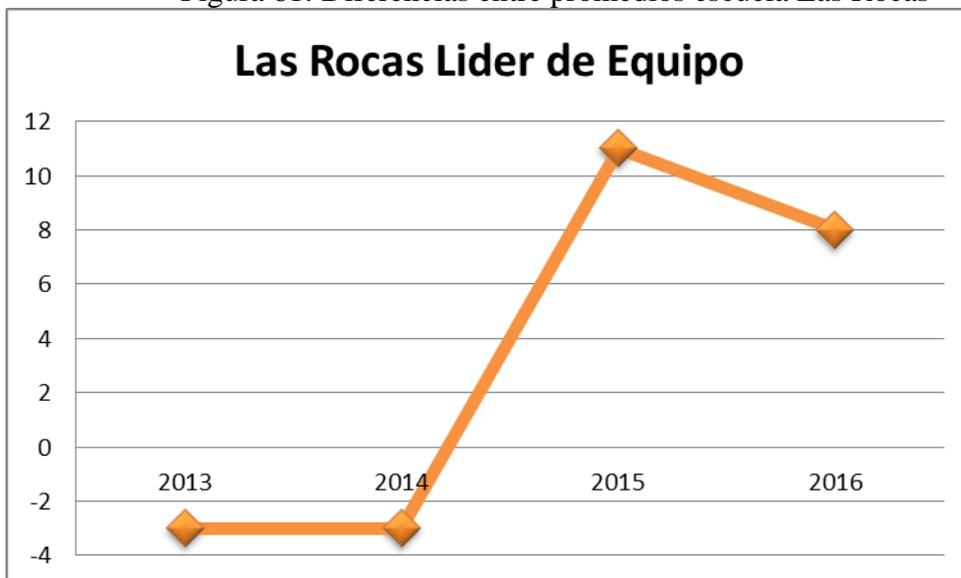
La diferencia entre un puntaje y otro sobre el promedio de los resultados anuales entre las evaluaciones SIMCE de lenguaje y matemática se ven reflejada en este cuadro, a partir del 2° año.

Figura 60: Diferencia promedios anuales puntajes SIMCE

			2013	2014	2015	2016
1	Las Rocas	Lider de Equipo	-3	-3	11	8
2	Andres Sabella	Lider de Equipo	11	-6	-1	-8
3	Gustavo Le Paige	Lider de Equipo	-1	5	2	3
4	Jose Papis	Lider de Equipo	4	-11	-12	12
5	Dario Salas	Lider de Equipo	3	2	-12	15
6	Juan Pablo II	Lider de Equipo	22	-6	-40	15
7	Edda Cuneo	Lider de Equipo	-25	7	1	19
8	Arturo Prat	Lider de Equipo	9	-8	17	16
9	Santiago Amengual	Lider de Equipo	-29	2	11	-3
10	Libertadores de Chile	Lider de Equipo	-32	8	6	17
11	Japón	Lider de Equipo	28	-13	17	8
12	Italia	Lider de Equipo	-26	17	-8	19
13	Patricio Cariola	Lider de Equipo	-7	14	-4	-2
14	Alberto Hurtado	Lider de Equipo	-3	-3	6	-11
15	Marta Narea	Country Club	13	-14	6	1
16	España	Country Club	-22	10	-4	13
17	Armando Carrera	Country Club	-16	-6	11	15

a) Escuela Las Rocas

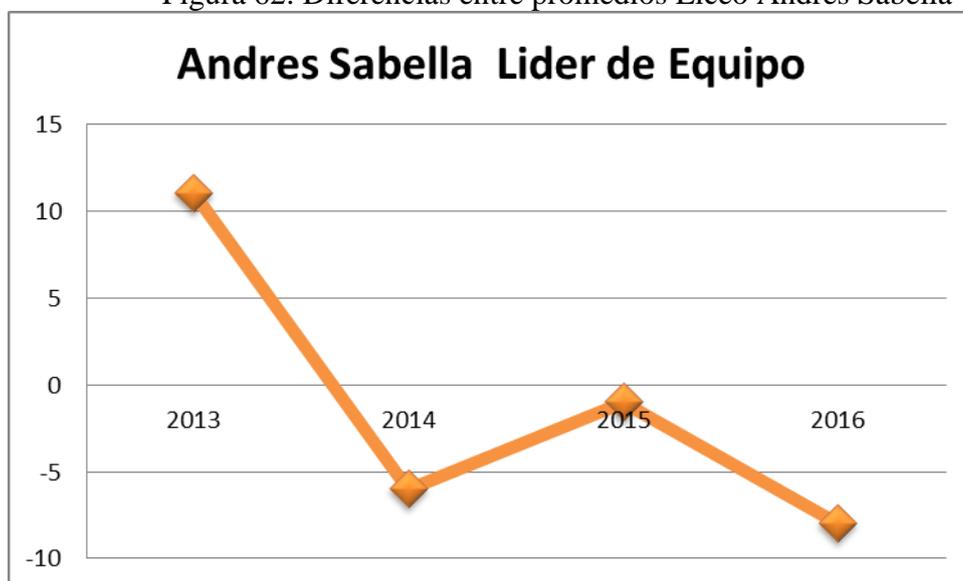
Figura 61: Diferencias entre promedios escuela Las Rocas



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias entre los promedios de ambas asignaturas.

b) Liceo Andrés Sabella

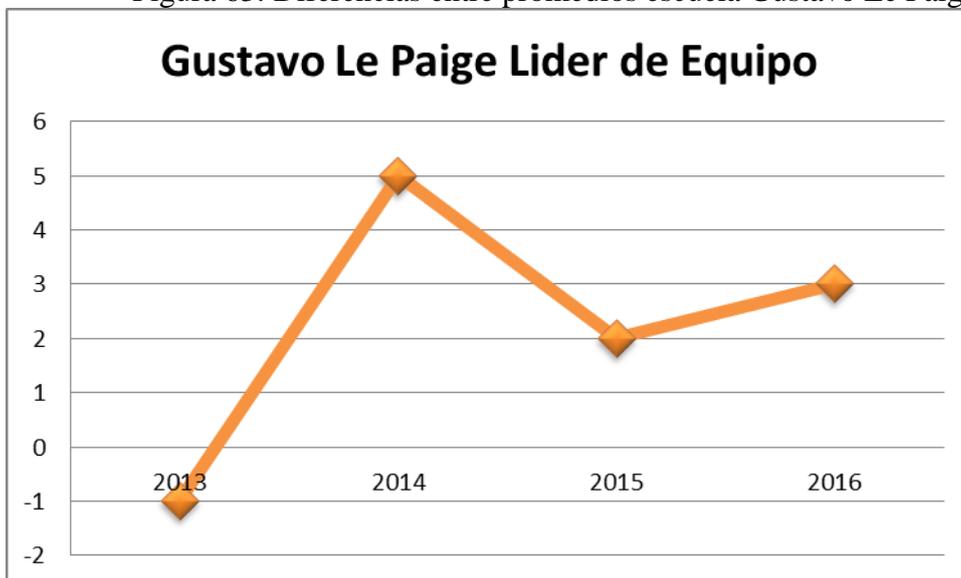
Figura 62: Diferencias entre promedios Liceo Andrés Sabella



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, sobre todo que hay una inclinación al disminuir el logro de los aprendizajes, bajando las diferencias entre los promedios de ambas asignaturas.

c) Escuela Gustavo Le Paige

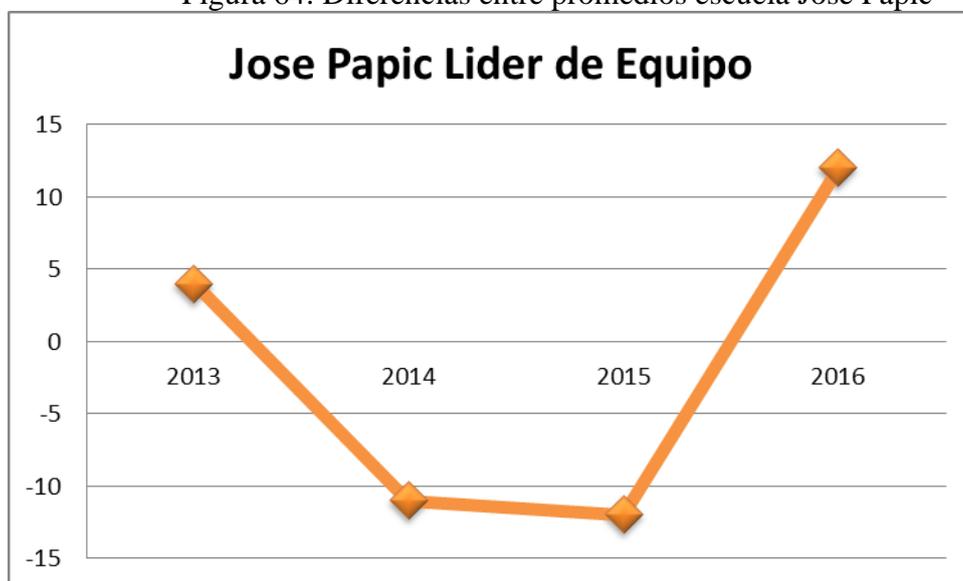
Figura 63: Diferencias entre promedios escuela Gustavo Le Paige



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias en forma mínima entre los promedios de ambas asignaturas.

d) Escuela José Papic

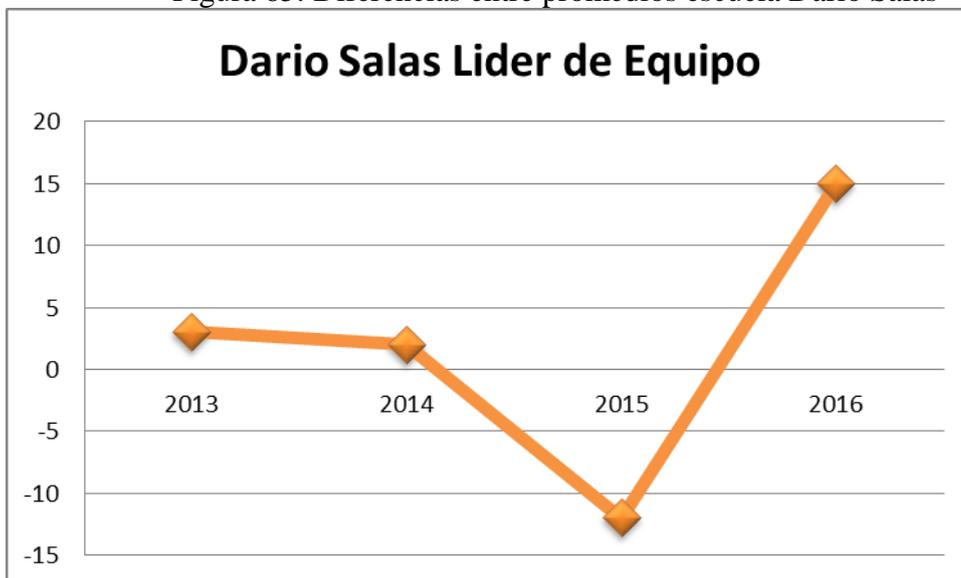
Figura 64: Diferencias entre promedios escuela José Papic



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias solo en el último año entre los promedios de ambas asignaturas.

e) Escuela Darío Salas

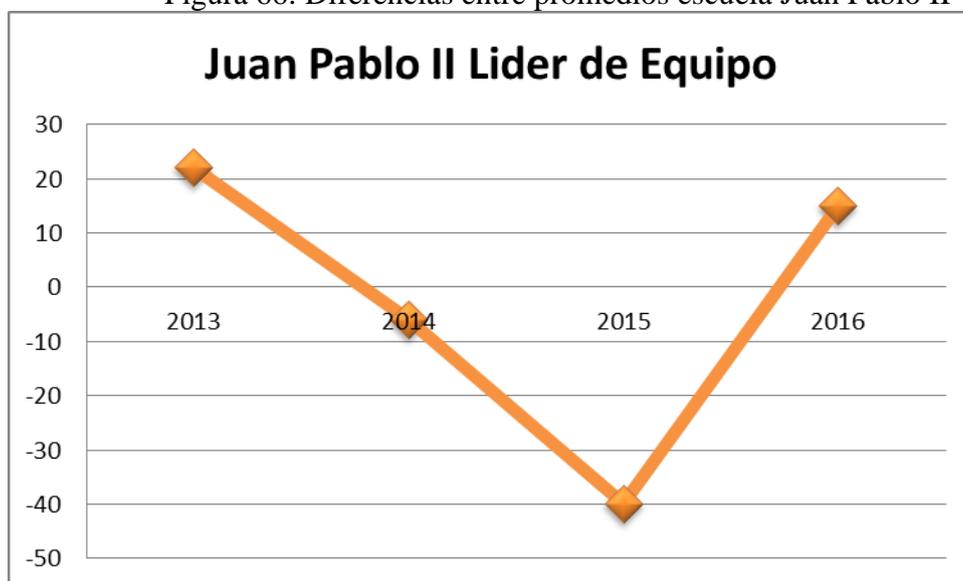
Figura 65: Diferencias entre promedios escuela Darío Salas



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias solo en el último año entre los promedios de ambas asignaturas.

f) Escuela Juan Pablo II

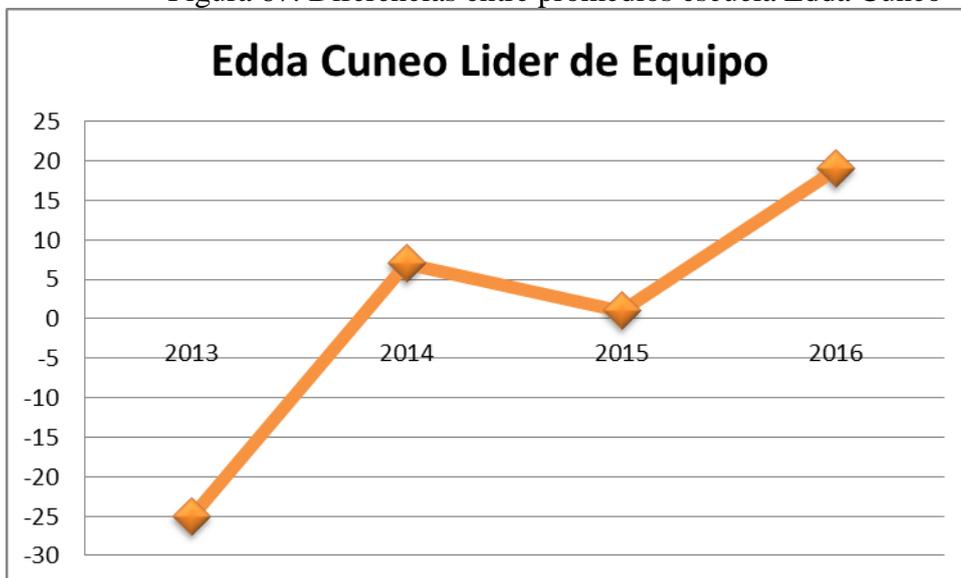
Figura 66: Diferencias entre promedios escuela Juan Pablo II



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias solo en el último año entre los promedios de ambas asignaturas.

g) Escuela Edda Cuneo

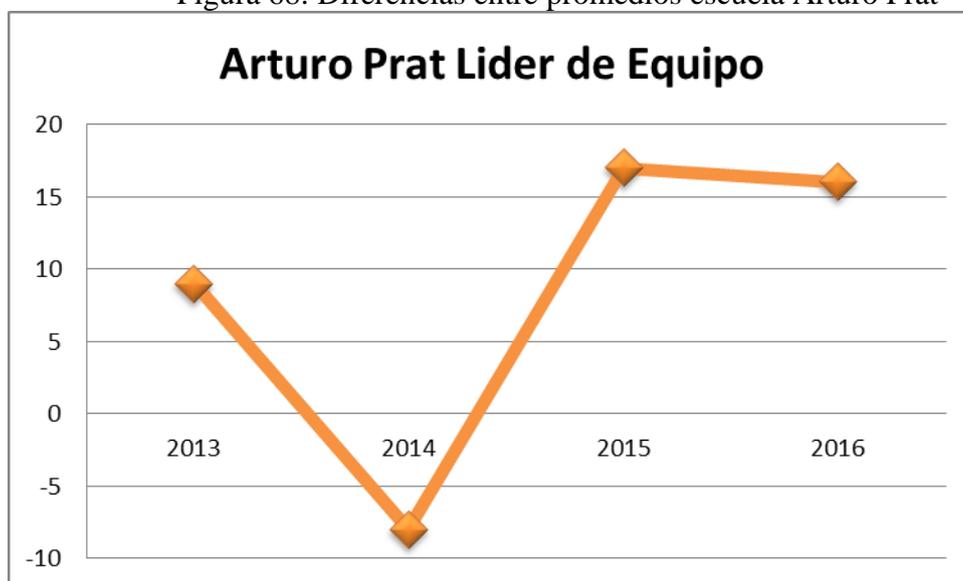
Figura 67: Diferencias entre promedios escuela Edda Cuneo



El estilo de liderazgo “líder de equipo” logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, existe una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias entre los promedios de ambas asignaturas.

h) Escuela Arturo Prat

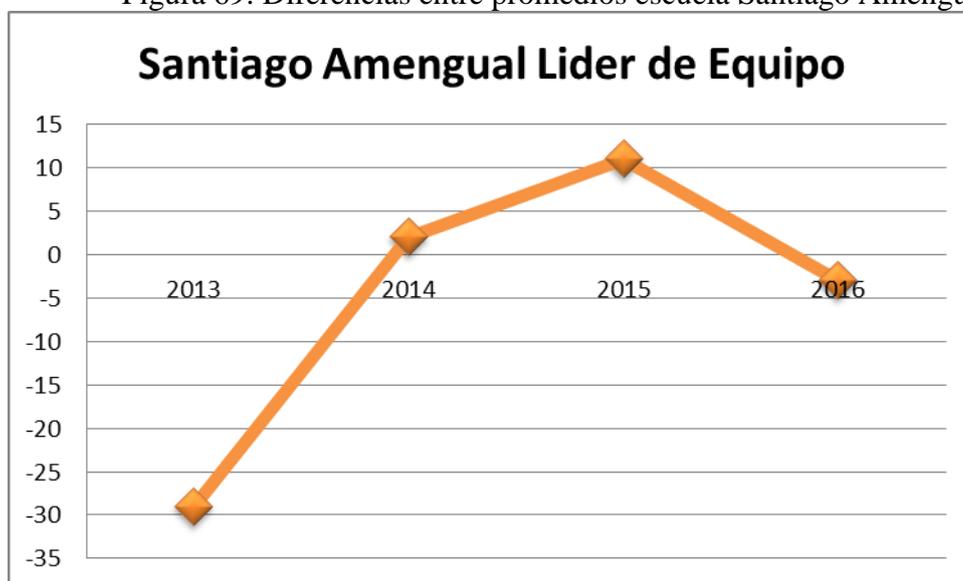
Figura 68: Diferencias entre promedios escuela Arturo Prat



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el último periodo, vuelve a bajar dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

i) Escuela Santiago Amengual

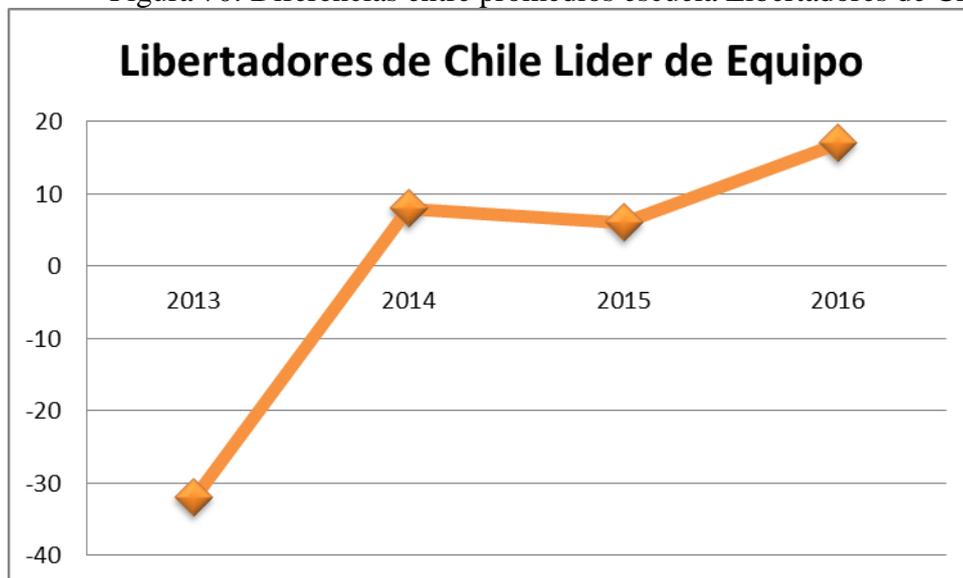
Figura 69: Diferencias entre promedios escuela Santiago Amengual



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el primer periodo, vuelve a bajar dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

j) Escuela Libertadores de Chile

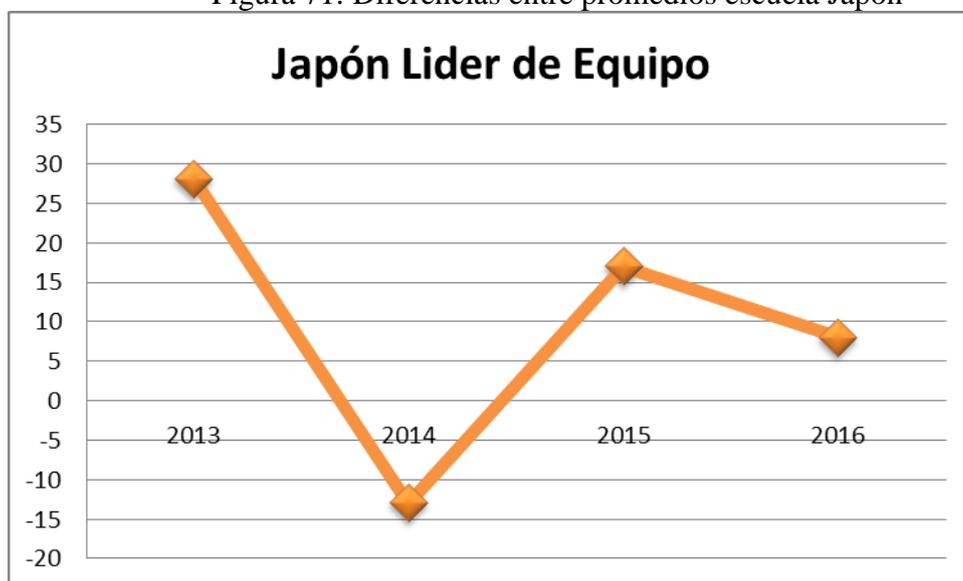
Figura 70: Diferencias entre promedios escuela Libertadores de Chile



El estilo de liderazgo “líder de equipo” logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, existe una inclinación al logro de las metas, subiendo las diferencias entre los promedios de ambas asignaturas.

k) Escuela Japón

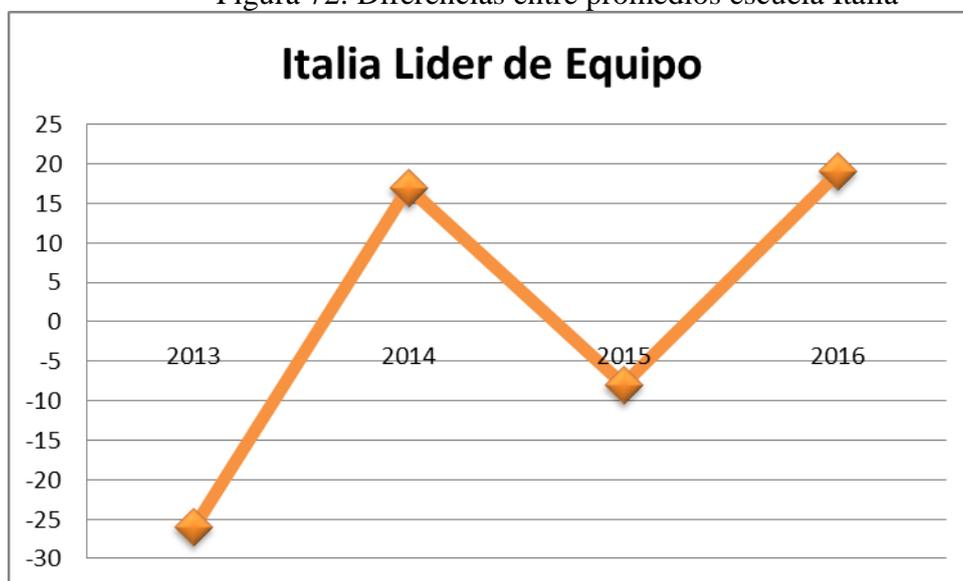
Figura 71: Diferencias entre promedios escuela Japón



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el segundo periodo, vuelve a bajar dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

1) Escuela Italia

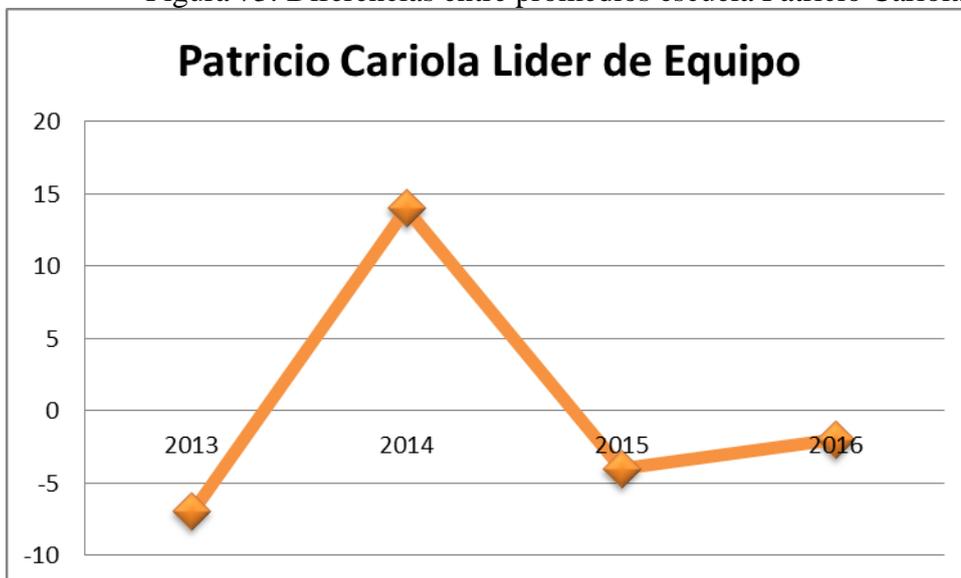
Figura 72: Diferencias entre promedios escuela Italia



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el segundo periodo, vuelve a bajar dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

m) Escuela Patricio Cariola

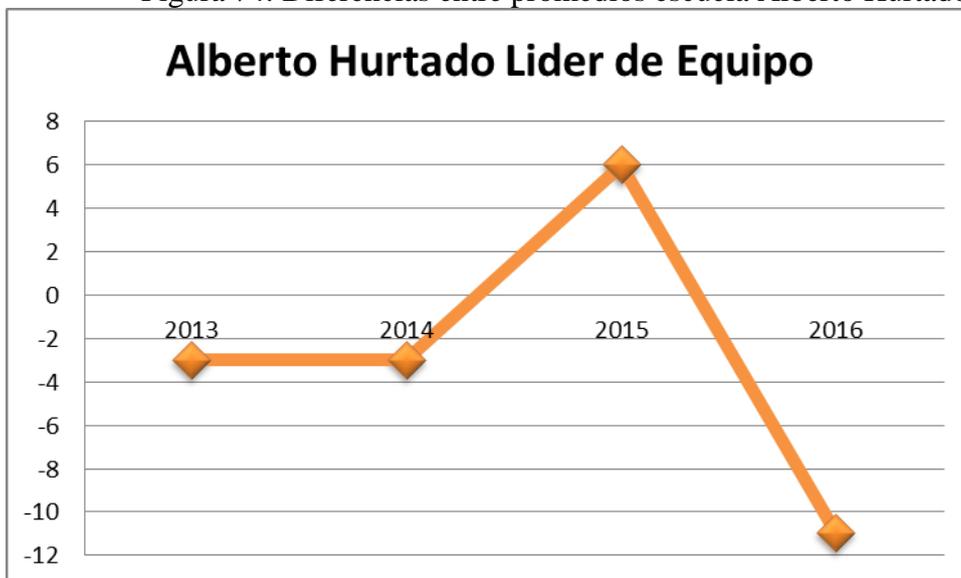
Figura 73: Diferencias entre promedios escuela Patricio Cariola



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el segundo periodo, vuelve a bajar dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

n) Escuela Alberto Hurtado

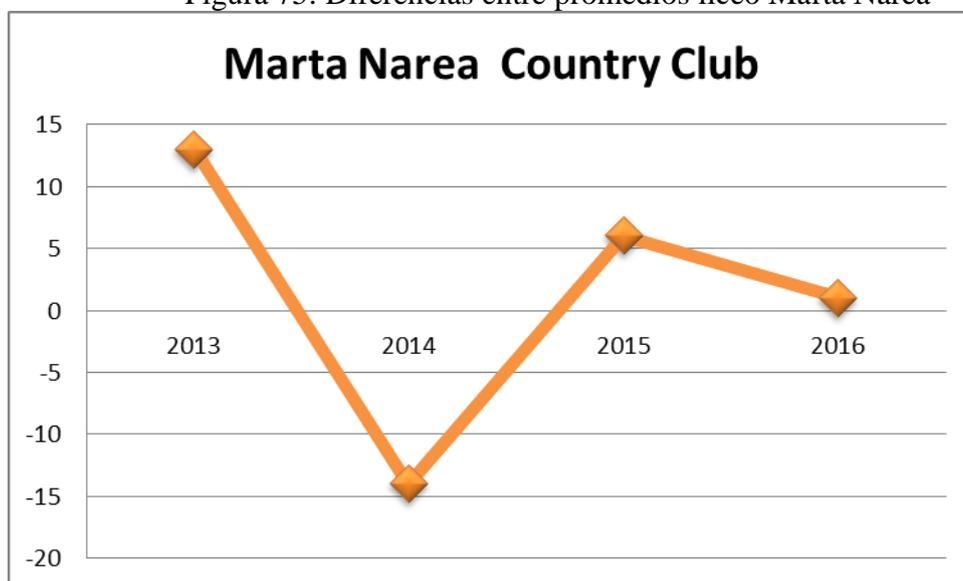
Figura 74: Diferencias entre promedios escuela Alberto Hurtado



El estilo de liderazgo “líder de equipo” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, a pesar que hay una inclinación al logro de las metas en el tercer periodo, vuelve a bajar sustancialmente dicha diferencia entre los promedios de ambas asignaturas.

ñ) Liceo Marta Narea

Figura 75: Diferencias entre promedios liceo Marta Narea



El estilo de liderazgo “Country club” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, se observa una baja en la diferencia en el 2º año y logra subir en el 3º, pero este logro no se afianza al final del periodo.

o) Escuela España

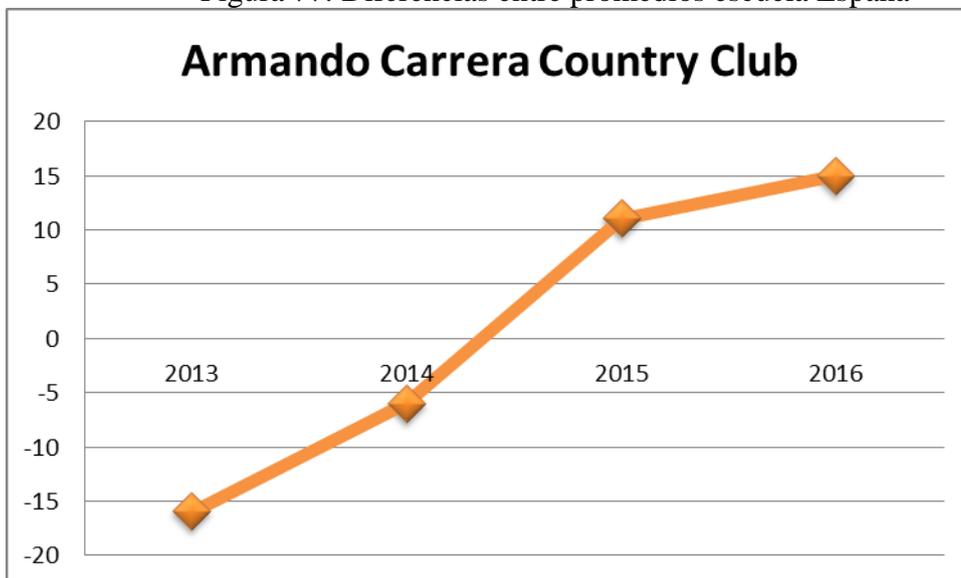
Figura 76: Diferencias entre promedios escuela España



El estilo de liderazgo “Country club” no logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, se observa una baja en la diferencia en el 3° año a pesar que logra subir en el 2° y vuelve a subir en el último periodo, lo cual nos da logros de objetivos bastante inestables.

p) Escuela Armando Carrera

Figura 77: Diferencias entre promedios escuela España



El estilo de liderazgo “Country club” logra asegurar en el tiempo los resultados de aprendizajes, se observa que las diferencias van en positivo, subiendo año a año, se observa un logro evidente de los objetivos propuestos.

4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

“Existe una relación directa en los resultados de aprendizajes con el estilo de liderazgo de un establecimiento educacional”.

En base a la hipótesis propuesta, no se observa el cumplimiento de esta, dado que los resultados son fluctuantes anualmente, con algunos atisbos a subir o bajar, pero más sujetos al primer concepto, pero levemente, no siendo primordial el estilo que se ejecuta en el liderazgo de esos establecimientos. Puede ser que intervenga vagamente el estilo que da la Dirección en un tipo de conducta curricular, pero la variable interviniente de la metodología empleada por el docente de turno va a ser más profunda en una discusión que solamente el modelo de gestión que da el Director(a) de un establecimiento, siendo también vaga esta información debido a que puede ser un trabajo sistemático en el tiempo como azaroso en el concepto del perfil de los estudiantes que ese año contemplan rendir dicha evaluación SIMCE, que pudiesen ser en su mayoría trabajo del mismo colegio, como la incorporación, por diversos motivos, de estudiantes que van llegando de otros establecimientos educacionales, en diversas etapas del ciclo curricular.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

1. Los diferentes estilos de liderazgo directivo no dan razón a evidenciar un alza o baja sostenida de los aprendizajes en su totalidad, no siendo esos resultados sistematizados en el tiempo, y en veces erráticos en un posible pronóstico, lo que nos conlleva a indicar que el liderazgo, si bien es cierto, da un sello a cada establecimiento por el estilo impuesto, va enfocado mayormente a mejorar temas directamente relacionados a generalidades gestoras más que afianzar metodologías dentro del aula que pudiesen ir en búsqueda de resultados académicos que pudiesen ser sostenidas en el tiempo por los alumnos(as)
2. Dentro de los aprendizajes medidos por la evaluación nacional SIMCE existe la posibilidad de subir anualmente pero también la posibilidad de bajar dichos aprendizajes es tan válida como la anterior conjetura, no siendo necesariamente el estilo que impone el Director(a) al gestionar el indicativo general de un alza o baja de un año otro de dichos aprendizajes.
3. Los estilos de liderazgo no afectan puntualmente los resultados de aprendizaje, si bien es cierto el Director(a) guía de alguna forma equipos de trabajo dentro de los establecimientos, esto no conlleva el éxito dentro de

evaluaciones externas, no así se podría aplicar esta teoría en los resultados dentro de cada escuela, lo que aun así también podría verse cuestionado.

4. Los liderazgos que permanecen en el tiempo no acreditan los buenos resultados académicos, como tampoco los de corta duración, evidenciando una especie de azar en dicha evolución de dichos resultados, validando elementos no estudiados como fortalezas de buenos resultados, ejemplo: una generación distinta de alumnos(as), un estilo de enseñanza impuesta por un profesor(a) determinado que hizo efecto en ese grupo de alumnos(as) y no en otros, un grupo diferente de apoderados(as), etc.

5.2 SUGERENCIAS O PROPUESTA

1. Afianzar estrategias en común, sobre todo escuelas de un mismo Grupo Socio Económico (GSE) según características tomadas por mediciones externas, para homologar de alguna forma la posibilidad de reformular estrategias internas que van en vía de mejoras en los aprendizajes.
2. Variar la forma de Liderar una escuela, en base a los nuevos escenarios que se encuentran en los diferentes momentos de la gestión Directiva.
3. Determinar tareas dentro de los diversos estamentos de una unidad educativa, para de alguna forma redefinir estilos de liderazgo marcados más a una teoría sistémica, en vez de apuntar al logro de resultados académicos, que, en estricto rigor, deben ser una de las metas de un colegio, derivando esta responsabilidad a equipos rigurosamente bosquejados para esto, por ejemplo, una UTP reformulada y especializada hacia lo que queremos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausbel, David. (2014). **Teoría del aprendizaje significativo**.
<http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>.
- Bolívar, Antonio. (2010). **El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones**.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bush, Tony y otros. (2017). **Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas**. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castillo, Edelmira. (2003). **El rigor metodológico en la investigación cualitativa**.
<http://www.bioline.org.br/request?rc03025>
- Hernández Sampieri, Roberto. **Metodología de la investigación**.
- Jerico, Pilar. (2014). **Los seis estilos de liderazgo de Daniel Goleman**.
<http://manuelgross.bligoo.com/20140310-pilar-jerico-los-seis-estilos-de-liderazgo-de-daniel-goleman>
- Piqueras Gómez de Albacete, César. (2014). **Seis estilos de liderazgo**.
- Ponce Vidal, Ricardo. (2008). **El Liderazgo y su relación con el rendimiento académico**. Universidad del Bio Bio.
- Riffo Muñoz, Humberto. (2014). **Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales**. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sevilla Buitron, María. (2010). **Principals and Student Achievement: Evidence from the Chilean Collective Performance Incentive Program Analysis of the 2005 through 2008 Cohorts**. Ministerio de Educación de Chile.

Web consultadas:

<http://www.ideice.gob.do/index.php/programas/procesos-y-logros-de-aprendizaje>

<http://www.nwlink.com/~donclark/leader/matrix.html>

<http://www.cesarpiqueras.com/6-estilos-de-liderazgo.-goleman/>

<http://es.slideshare.net/hteran1/enfoque-mixto>

<http://metodologia02.blogspot.cl/p/operacionalizacion-de-variables.html>

<http://metodologia02.blogspot.cl/p/metodos-de-la-investigacion.html>

<http://es.slideshare.net/SandyDeLaOssa/mtodos-de-investigacion>

<https://es.scribd.com/doc/62764332/Procesamiento-y-analisis-de-informacion>

<http://www.monografias.com/trabajos71/definicion-estilos-liderazgo/definicion-estilos-liderazgo.shtml#ixzz4bpLyoCe>

<http://www.monografias.com/trabajos71/definicion-estilos-liderazgo/definicion-estilos-liderazgo2.shtml#estilosdea#ixzz4bpMmaGaX>

<https://es.slideshare.net/JoanFernandoChipia/tipos-de-escalas-y-variables-estadsticas>

<http://www.simce.cl/>

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=317&establecimiento=ESCUELA+LA
S+ROCAS®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=317&establecimiento=ESCUELA+LA+S+ROCAS®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=285&establecimiento=LICEO+MART
A+NAREA+DIAZ®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=285&establecimiento=LICEO+MART+A+NAREA+DIAZ®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=288&establecimiento=ESCUELA+JA
PON®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=288&establecimiento=ESCUELA+JA+PON®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=289&establecimiento=ESCUELA+ES
PANA®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=289&establecimiento=ESCUELA+ES+PANA®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=293&establecimiento=ESCUELA+JO
SE+PAPIC+RADNIC®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=293&establecimiento=ESCUELA+JO+SE+PAPIC+RADNIC®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=292&establecimiento=ESCUELA+RE
PUBLICA+DE+ITALIA®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=292&establecimiento=ESCUELA+RE+PUBLICA+DE+ITALIA®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=318&establecimiento=ESCUELA+ED
A+CUNEO+DONNAGIO®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=318&establecimiento=ESCUELA+EDA+CUNEO+DONNAGIO®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=304&establecimiento=LICEO+ANDR
ES+SABELLA®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=304&establecimiento=LICEO+ANDRES+SABELLA®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=12944&establecimiento=REVEREND
O+PADRE+PATRICIO+CARIOLA®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=12944&establecimiento=REVERENDO+PADRE+PATRICIO+CARIOLA®ion=0&comuna=0&nivel=0)

[http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=291&establecimiento=ESCUELA+PA
DRE+GUSTAVO+LE+PAIGE+WALQUE®ion=0&comuna=0&nivel=0](http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=291&establecimiento=ESCUELA+PADRE+GUSTAVO+LE+PAIGE+WALQUE®ion=0&comuna=0&nivel=0)

<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=298&establecimiento=ESCUELA+DARIO+SALAS+DIAZ®ion=0&comuna=0&nivel=0>

<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=313&establecimiento=ESCUELA+ARTURO+PRAT®ion=0&comuna=0&nivel=0>

<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=320&establecimiento=ESCUELA+ARMANDO+CARRERA+GONZALEZ®ion=0&comuna=0&nivel=0>

<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=12840&establecimiento=ESCUELA+JUAN+PABLO+II®ion=0&comuna=0&nivel=0>

<http://www.simce.cl/ficha2016/?lista=1&rbd=326&establecimiento=ESCUELA+SANTIAGO+AMENGUAL+B.®ion=0&comuna=0&nivel=0>

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652015000200004

<http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=194943>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=107118>

<https://psicologiaymente.net/desarrollo/tipos-de-aprendizaje>

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116/143>

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200003

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=96058>

<file:///C:/Users/HP%20240/Downloads/CHIL02.PDF>

7. ANEXO

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						
2	Nada es más importante que completar un objetivo.						
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.						
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.						
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.						
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.						
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.						
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.						
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						
15	Me gusta analizar problemas.						
16	Respeto los límites de los demás.						
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						

Director(a):

Unidad Educativa:

Desde que año asume funciones:

Director(a) de antemano le doy las gracias por su cooperación, una vez terminado el análisis de los resultados se los envié. Este test es para realizar mi tesis doctoral. Favor una vez contestado enviar a: rijadiaz@yahoo.es

Cordialmente,

Mg Ricardo J. Díaz Asencio
Director
Escuela Las Rocas E-87

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.			X			
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.		X				
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					X	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.			X			
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						X
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.				X		
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.			X			
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.			X			
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.	X					
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.				X		
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						X
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.			X			
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.				X		
15	Me gusta analizar problemas.						X
16	Respeto los límites de los demás.						X
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						X
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.				X		

Director(a): Jaqueline Gómez Barrionuevo

Unidad Educativa: Liceo Marta Narea A-17

Desde que año asume funciones: 2015

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						x
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.						x
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						x
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.						x
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						x
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.						x
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.				x		
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						x
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						x
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.						x
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						x
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						x

Director(a): Jorge Tapia

Unidad Educativa: B-29 Liceo Andrés Sabella

Desde que año asume funciones: 1988

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.				x		
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						x
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.			x			
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.						x
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.						x
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.	x					
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						x
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						x
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.	x					
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.					x	
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						x
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						x

Director(a): Silvia Vega Rebeco

Unidad Educativa: Japón.

Desde que año asume funciones: 1988

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.				X		
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					x	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					x	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.						x
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.		x				
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.				X		
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.			x			
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.			x			
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.	x					
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.				X		
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						x
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.			x			
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.				X		
16	Respeto los límites de los demás.			x			
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.				X		
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.				X		

Director(a): Julio Lagos Araya

Unidad Educativa: Escuela España D-59

Desde que año asume funciones: 2014

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						x
2	Nada es más importante que completar un objetivo.			x			
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					x	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						x
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.				x		
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						x
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.			x			
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.				x		
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.	x					
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.				x		
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						x
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.				x		
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.					x	
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.				x		

Director(a): Adriana Avendaño Valenzuela

Unidad Educativa: Padre Gustavo Le Paige de Walque

Desde que año asume funciones: 2011

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.					x	
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					x	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					x	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						x
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.				x		
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.				x		
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.					x	
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.			x			
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.					x	
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.					x	
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.				x		
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.				x		

Director(a): Jorge Veliz Araya

Unidad Educativa: Escuela Republica De Italia D-66

Desde que año asume funciones: 2013

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						x
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.			x			
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.				x		
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.			x			
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.					x	
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					x	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.		x				
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.					x	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.					x	
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.				x		
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.					x	
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.					x	
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						x

Director(a): Marco Antonio Jil Cisternas

Unidad Educativa: Jose Papic Radnic

Desde que año asume funciones: 2015

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.					x	
2	Nada es más importante que completar un objetivo.			x			
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.				x		
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					x	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						x
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					x	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.			x			
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.				x		
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						x
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.					x	
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.					x	
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						x
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.					x	

Director(a): Adriana Silva

Unidad Educativa: D-75

Desde que año asume funciones: 2010

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					X	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					X	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						X
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.						X
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						X
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						X
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					X	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.						X
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.				X		
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.					X	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						X
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.						X
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						X
15	Me gusta analizar problemas.						X
16	Respeto los límites de los demás.						X
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						X
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						X

Director(a): Humberto Eliseo Alvarado Valdivia

Unidad Educativa: D-129 "Juan Pablo II"

Desde que año asume funciones: 2010

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					X	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					X	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						X
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					X	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.					X	
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						X
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					X	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					X	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.			X			
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.					X	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.					X	
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.						X
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						X
15	Me gusta analizar problemas.						X
16	Respeto los límites de los demás.				X		
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					X	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						X

Director(a): Marcelo Illanes Arancibia

Unidad Educativa: Escuela Patricio Cariola D-136

Desde que año asume funciones: 2105

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA		A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5	
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X	
2	Nada es más importante que completar un objetivo.						X	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.						X	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.							X
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.							X
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.							X
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.							X
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.						X	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.							X
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.						X	
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						X	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.							X
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.							X
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.							X
15	Me gusta analizar problemas.							X
16	Respeto los límites de los demás.						X	
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						X	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						X	

Director(a): María Roja Elgueta

Unidad Educativa: Escuela Padre Alberto Hurtado D-138

Desde que año asume funciones: 2013

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						X
2	Nada es más importante que completar un objetivo.						X
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.						X
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						X
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.				X		
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						X
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						X
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					X	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.			X			
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.		X				
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						X
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.						X
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.					X	
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						X
15	Me gusta analizar problemas.					X	
16	Respeto los límites de los demás.						X
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.						X
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.			X			

Director(a): Rosa Arévalo Zepeda

Unidad Educativa: Arturo Prat Chacón E-80

Desde que año asume funciones: 2013

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.					x	
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.						x
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						x
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.					x	
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.						x
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					x	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.					x	
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.						x
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.					x	
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.					x	
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.					x	
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.					x	

Director(a): Resffa Hernández Urrutia

Unidad Educativa: Edda Cuneo

Desde Que Año Asume Funciones: 2011

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.					x	
2	Nada es más importante que completar un objetivo.			x			
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.				x		
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					x	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.				x		
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					x	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.					x	
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.					x	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.					x	
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.			x			
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.				x		
15	Me gusta analizar problemas.				x		
16	Respeto los límites de los demás.					x	
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.					x	

Director(a): Patricia Lagos Díaz

Unidad Educativa: Armando Carrera

Desde que año asume funciones: 2015

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.						x
2	Nada es más importante que completar un objetivo.					x	
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.				x		
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.						x
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.					x	
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.						x
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.					x	
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.		x				
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.						x
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.						x
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.				x		
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.				x		
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.				x		
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.					x	
16	Respeto los límites de los demás.						x
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.						x

Director(a): Humberto Espinoza A

Unidad Educativa: Escuela Deportiva Santiago Amengual.

Desde que año asume funciones: 2010

TEST DE ESTILOS DE LIDERAZGO DE BLAKE AND MOUTON

Lea cada una cuidadosamente, luego utilizando la escala provista decida cual aplica más a usted, marcando con una X el casillero que corresponda a su elección. Para los mejores resultados trate de contestar lo más honesto(a) que le sea posible.

		NUNCA	A VECES		SIEMPRE		
		0	1	2	3	4	5
1	Animo a los miembros de mi equipo a participar en la toma de decisiones y trato de implementar sus ideas y sugerencias.				x		
2	Nada es más importante que completar un objetivo.			x			
3	Monitoreo muy de cerca la duración de las tareas para asegurarme que serán completadas a tiempo.					x	
4	Me gusta ayudar a los demás a realizar nuevas tareas o procedimientos.					x	
5	Entre más desafiante es la tarea, más lo disfruto.						x
6	Animo a mis colaboradores a ser creativos en su trabajo.					x	
7	Cuando miro una situación o tarea compleja ha sido completada me aseguro de todos los detalles.					x	
8	Me es fácil llevar a cabo varias tareas complicadas al mismo tiempo.					x	
9	Disfruto leyendo artículos, libros o revistas acerca de capacitación, liderazgo y psicología y luego lo pongo en práctica.					x	
10	Cuando corrijo errores no me preocupan las relaciones personales.		x				
11	Yo administro mi tiempo con efectividad.					x	
12	Me gusta explicar los detalles de una tarea compleja a mis empleados.				x		
13	Dividir grandes proyectos en pequeñas tareas manejables es como una segunda naturaleza para mí.				x		
14	No hay nada más importante que desarrollar un gran equipo de trabajo.						x
15	Me gusta analizar problemas.						x
16	Respeto los límites de los demás.					x	
17	Aconsejar a mis empleados para que mejor su desempeño es mi naturaleza.					x	
18	Disfruto leyendo artículos, libros y revistas acerca de mi profesión y luego implemento los procedimientos que he aprendido.				x		

Director(a): Vilma Tapia Pizarro

Unidad Educativa: Libertadores de Chile

Desde que año asume funciones: 2010