

INFLUENCIA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS LOGROS ACADÉMICOS
V CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS
UNIVERSIDAD DE DEUSTO-BILBAO.

Paulo Volante Beach
© PhD en Psicología
Programa de Doctorado en Psicología
Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología
Profesor Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Contacto: pvolante@uc.cl

Basados en antecedentes teóricos y empíricos internacionales, se presenta un estudio cuantitativo sobre la influencia de la dirección escolar en los logros académicos de 60 organizaciones educativas secundarias de la capital de Chile. Desde ellas se obtuvieron datos de más 440 directivos y profesores, además de 2000 estudiantes.

El estudio caracteriza el liderazgo instruccional como una función organizacional más que un atributo de los individuos. Los resultados preeliminares proveen evidencia sobre las prácticas de dirección escolar que se relacionan con mayores expectativas y logros académicos. Lo anterior muestra la interdependencia entre características de los individuos y prácticas organizacionales, lo que podría explicar las diferencias de logro entre organizaciones controlando las socioeconómicas.

Por lo tanto se propone que los logros académicos de estudiantes que asisten a establecimientos de similar condición socioeconómica, variarán en función de su propio esfuerzo, pero a su vez este esfuerzo será más o menos eficaz en la medida que en los establecimientos se ejerzan prácticas de liderazgo instruccional por parte de la dirección escolar.

Metodológicamente esta hipótesis requiere realizar análisis multivariados y multinivel, utilizando técnicas de estadística inferencial y análisis jerárquico (HML). Por otra parte, además de la información recolectada directamente, se utilizan datos independientes desde las pruebas nacionales de selección universitaria (PSU).

La relevancia del estudio permite discutir proposiciones teóricas de alcance global, las cuales muchas veces son asumidas sin suficiente evidencia local.

INTRODUCCIÓN

Desde inicios de los años 80 se ha enfatizado el discurso que asocia la competitividad de las naciones con la calidad de sus sistemas educativos (OCDE, 2005). Tendencia que ha incentivado la investigación sobre las diferencias de logro entre sistemas y entre organizaciones educativas, así como el análisis de los procesos de cambio que impactan el rendimiento académico de los estudiantes (Luyten, Visscher, y Witziers, 2005). Esta tradición teórica y metodológica ha privilegiado el estudio de la eficacia y la efectividad para incrementar resultados de aprendizajes (Sheerens:1992). como también la evaluación del efecto de los directores escolares en el contexto de las reformas estructurales de los años 90

Uno de los principales aprendizajes provistos por la investigación mencionada, es que los buenos sistemas educacionales no solo son efectivos por sus diseños macro sino por la efectividad de su implementación en el micro. Por eso, análisis más recientes sobre las variables que explican las diferencias en los logros educativos sugieren la necesidad de complementar el conocimiento sobre efectividad educativa con las teorías sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que subyacen en los procesos de cambio.

En este sentido, la comprensión del aprendizaje como un fenómeno social y situado es desafiada a la hora de demostrar su efectividad en el uso de códigos culturales "globales". Pero a su vez, las teorías sobre el desarrollo organizacional, son igualmente desafiadas cuando deben mostrar su impacto en el rendimiento escolar y alcanzar resultados validos para los estándares internacionales.

En este contexto las transformaciones macro de los sistemas educativos requieren considerar las dinámicas micro que hacen la diferencia entre las organizaciones que lo componen (Hargreaves y Goodson, 2006). Por eso la tendencia en investigación sobre gestión de organizaciones educativas, se orienta a entender el "acoplamiento" entre las capacidades de inversión y transformación de los macro-sistemas, con las capacidades y procesos de mejoramiento de los micro-sistemas donde ocurre la experiencia educativa (Leithwood, Seashore, y Wahlstrom, 2004:14).

Este programa de investigación indaga en las dinámicas de interacción, en los procesos de influencia y en las formas de coordinación que ocurren al interior de las organizaciones educativas, con el objeto de asociar tales prácticas al mejoramiento de resultados de aprendizajes, al incremento de su productividad y a la eficacia del sistema educacional. De este modo se observa un giro en la aproximación a la efectividad educativa, donde más que enfatizar las decisiones sobre factores estructurales se busca la comprensión de las dinámicas internas y sobre todo la interacción entre los efectos individuales y organizacionales en la gestión educacional (Luyten, Visscher, y Witziers, 2005).

Un ejemplo de estas dinámicas organizacionales se observa en las prácticas de dirección y en su relación con el logro académico. Este aspecto parece develar una de las principales tensiones entre las macro políticas y las situaciones cotidianas del sistema educacional, ya que las expectativas por mejores aprendizajes son una demanda que presiona a los diversos niveles, organizaciones e individuos que actúan en el sistema escolar.

1. MARCO TEÓRICO

Uno de los principales objetivos de la investigación sobre gestión educacional consiste en comprender qué y cómo lo hacen las organizaciones educativas para lograr altos resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este enfoque de investigación, asume que los resultados de aprendizaje son un buen indicador de calidad, y que la medición comparativa es una señal de la efectividad de estas organizaciones. Por lo tanto, mientras los profesores son los responsables directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la labor de los directivos es el desarrollo de organizaciones que faciliten estos procesos.

Dentro de las variables que contribuyen a la influencia organizacional sobre el rendimiento de los estudiantes, Marzano, Waters y Mc Nulty destacan la variable liderazgo del director como un catalizador que potencia o minimiza este efecto (2005:172). Coincidentemente Hallinger y Heck sitúan al liderazgo del director como el segundo factor después de la instrucción en el aula que más contribuiría a los logros de aprendizaje en los estudiantes (1996), lo que significa que las dinámicas de influencia de este nivel pueden ser claves para la productividad y el desarrollo educacional.

De acuerdo a estos antecedentes, la variable liderazgo del director sería determinante para facilitar una cadena de influencias que aumente la efectividad al interior de las organizaciones educativas, y por otra parte, sería un factor clave para asegurar la implementación de los cambios desde las reformas macro (Rowan, 1996). Por lo tanto, el alcance del efecto del liderazgo, puede ser representado como una red de relaciones que focaliza objetivos, armoniza fuerzas del entorno, canaliza recursos de la comunidad y optimiza procesos de gestión para la dirección de estas organizaciones.

Rowan identifico variables claves y modeló el conjunto de relaciones entre ellas, con el fin de predecir el impacto de las reformas de gran escala en los cambios de las organizaciones educativas. Para lo cual el liderazgo de la dirección escolar es un factor central, tal como se representa en la figura 1:

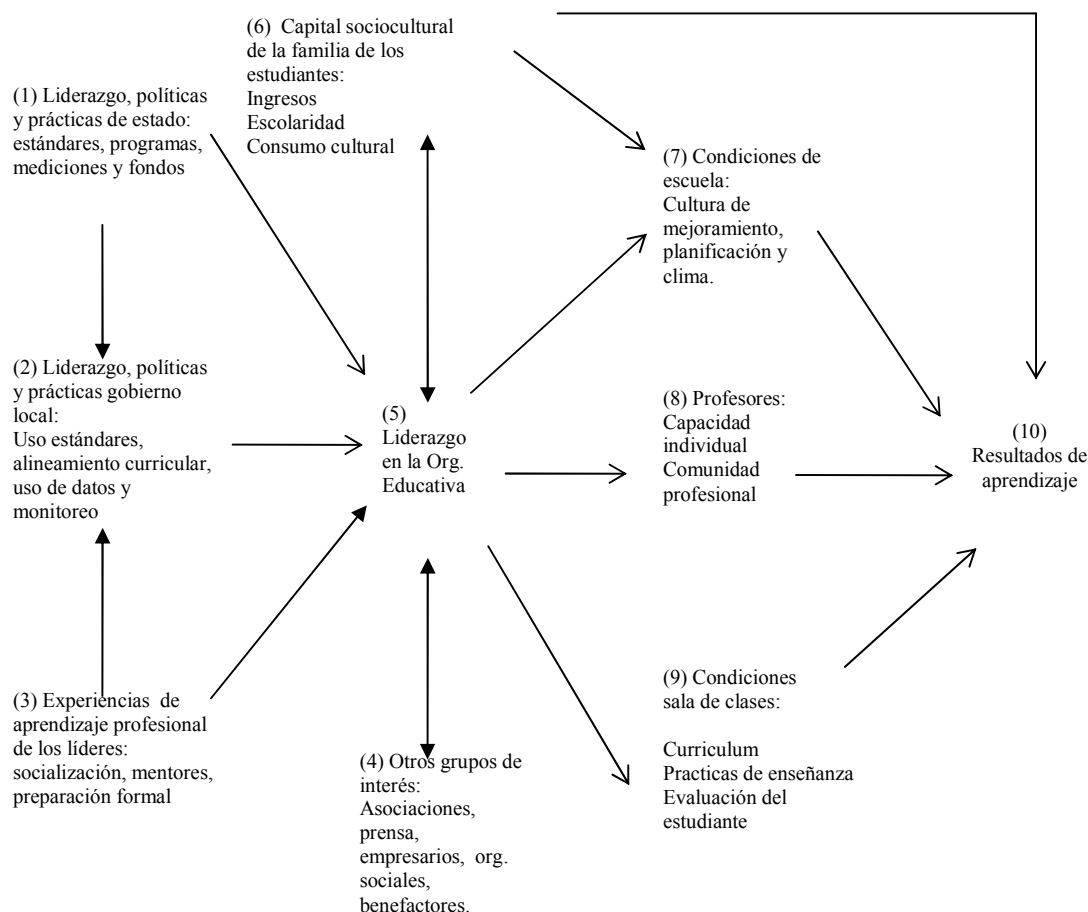


Figura 1: Rowan, B., (1996).en Leithwood, K., et. al: 2004.

En el modelo se muestran las relaciones entre las variables claves, algunas de las cuales han sido empíricamente evaluadas en los estudios de K. Leithwood (2004, 2006). Dónde la la función del director es influir en las condiciones de la organización (7), del aula (9) y en las capacidades de los profesores (8). Por supuesto, el modelo también considera la influencia de variables exógenas tales como las políticas estatales y locales (1) así como la influencia del capital sociocultural de las familias (6) y el efecto de la presión de otros grupos y sus demandas (4). Finalmente las características y la formación de los directores (3) se relacionan también con su desempeño y con las negociaciones con otras autoridades.

1.1. Influencia de la dirección escolar

A pesar de la claridad teórica sobre las variables y relaciones determinantes para que la influencia de los directores se traduzca en resultados, en muchas investigaciones proliferan variados sentidos y énfasis que dirigen la atención hacia otros constructos y modelos en torno al concepto de “liderazgo educativo”, haciendo cada vez más compleja la tarea de precisar el efecto específico y dimensionar su real impacto en resultados de aprendizaje. Tal como plantean Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom “diferentes formas de liderazgo son descritas en la literatura usando adjetivos como *instruccional, participativo, democrático, transformacional, distribuido, moral, estratégico* y muchos otros” (2004:6). Esto condiciona los enfoques de investigación hacia la búsqueda de estilos y caracterizaciones del liderazgo directivo, más que la búsqueda de evidencias sobre su repercusión en otras variables claves de la organización educativa.

Por otra parte, el interés por la función de directores asociada al liderazgo y a la efectividad escolar, ha generado una variedad de referentes y estándares que pretenden inducir ciertos conocimientos, actitudes y desempeños en quienes ejercen este rol. Un buen ejemplo de ello fue consensuado por el Interstate School Leader Licensure Consortium (ISLLC:1996), que en una instancia representativa de 24 estados norteamericanos logro definir estándares para reorientar las funciones de directores hacia la enseñanza y el aprendizaje (Jossey-Bass: 2000). Otros set de estándares comparables pero que más bien responden a las políticas de accountability de fines de los años 90,

han sido planteados en varios países anglosajones, tales como el Marco para el Liderazgo de Queensland, o los Estandares Nacionales para Directores en Inglaterra, o los Estándares del Estado Connecticut, EEUU y los Desempeños de Gestión para Directores de Nueva Zelandia (Leithwood, Jantzi y Steinbach:2002).

En Chile desde el año 2004 se ha implementado el denominado *Marco para la Buena Dirección* como una guía de las prácticas esperadas para directores de escuelas y liceos (MINEDUC: 2005). Adicionalmente diversas universidades e instituciones han desarrollado propuestas de formación inspiradas en un amplio concepto de liderazgo educacional, lo que ha sido favorecido por políticas públicas que impulsan la evaluación y la concursabilidad de cargos directivos en todo el país.

A nuestro juicio estas proposiciones sobre estándares y buenas prácticas parecen más relacionadas con la implementación de sistemas de rendición de cuentas que respecto el logros de aprendizajes. Por lo tanto es muy probable que a la hora de evaluar el efecto del liderazgo del director en estos resultados no necesariamente se observen impactos significativos. De hecho los modelos mencionados proponen múltiples focos los cuales no sugieren prioridades, ni tampoco jerarquizan ciertos objetivos en función del logro de ciertos indicadores clave. En tal sentido, parece pertinente orientar la función del liderazgo y de la dirección escolar en función de resultados validados por la mejora de los aprendizajes (Andrews y Soder: 1987), especialmente si esta variable se considera el principal objetivo de una organización educacional

1.2. Liderazgo Instruccional

Una perspectiva de investigación que sí privilegia el logro académico se sintetiza en el concepto de *liderazgo instruccional*, cuyo objetivo es explicar la contribución que hacen los directores para alinear y motivar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Hallinger: 1989). Recientemente Leithwood y otros investigadores asociados han insistido en describir la función del Liderazgo Instruccional en base a dos aspectos claves: “definir el foco de la gestión” e “influir en sus miembros para moverse en esa dirección”, cuyo contenido y sentido es el logro de aprendizajes en todos los estudiantes (2004:6). Estos estudios han logrado mostrar el efecto del liderazgo instruccional indagando en prácticas específicas, las cuales expresan dinámicas de

influencia que contribuyen a la estabilidad y mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006).

Estos antecedentes se basan en más de cuatro décadas de investigación que provee evidencia y diseños metodológicos que explican las prácticas de liderazgo que tienen efecto en los logros académicos (Heck y Hallinger: 2005), y a pesar de que se han propuesto diferentes caracterizaciones existe consenso en las tres dimensiones que mejor las definen: Primero se identifican prácticas de *definición de objetivos y prioridades*, luego se proponen prácticas relacionadas con la *comunicación y motivación de tales objetivos* y en tercer lugar se destacan aquellas prácticas relacionadas con el *desarrollo y rediseño de las capacidades* organizacionales (Leithwood, 2004:9).

Para evaluar este constructo en directores escolares, se han propuesto numerosos instrumentos y escalas, de las cuales las medidas propuestas en el “Principal Instructional Management Scale (PIMRSS), han inspirado adaptaciones posteriores y redefiniciones del concepto durante más de 20 años de aplicación (Hallinger, 2000). En este instrumento se operacionalizan una serie de prácticas para enfatizar objetivos académicos, monitorear el desempeño de profesores e incentivar el logro de aprendizajes en los estudiantes.

1.3. ¿Cómo actúa la influencia del liderazgo instruccional?

Las investigaciones empíricas basadas en el concepto de *liderazgo instruccional*, comenzaron buscando un efecto directo de los directores en los logros académicos (Heck, Larsen, y Marcoulides: 1990). Sin embargo, la evidencia más sustantiva ha mostrado que este efecto es más bien indirecto, por lo que se han estudiado otros constructos y relaciones de mediación entre ellos (Hallinger y Heck, 1996). En base a estos resultados se ha propuesto que el efecto total del liderazgo de directores, daría cuenta de más de un cuarto del efecto de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, K., et. al., 2004:5).

Para explicar las dinámicas de influencia a través de la acción de otros miembros de la organización, se han planteado diversos modelos que amplían las variables originales y redefinen la función directiva. Por ejemplo, Hallinger y Heck (2002) enfatizan procesos para la construcción de una *visión y misión compartidas*, como una forma de traducir los

propósitos e intenciones políticas en prácticas de mejoramiento escolar. En una perspectiva más amplia Silins y Mulford, realizaron un estudio con 2503 profesores de 96 escuelas secundarias de Australia, obteniendo cuatro dimensiones asociadas al modelo de *organizaciones de aprendizaje*. Las que luego se relacionaron con liderazgo, resultados no académicos y logros de aprendizaje en estudiantes. Su conclusión, es que liderazgo y el aprendizaje organizacional promueven la participación de los estudiantes, su auto concepto académico y su compromiso con la escuela, y tales relaciones estarían mediadas por el efecto del trabajo de los profesores en la sala de clases (2002:597).

1.4. El contexto del liderazgo instruccional en Chile

En Chile el desarrollo de la investigación y las políticas sobre gestión escolar han sido bastante influidas por las teorías de la efectividad escolar. Desde los años noventa se contó con estudios comparados de la evidencia internacional (Arancibia: 1992; Alvaríño, et. al: 2000) y se realizaron estudios para identificar experiencias nacionales asociadas a las denominadas escuelas efectivas (Sancho, et. al: 1995; Mena, et. al: 1999). Posteriormente se ha utilizado el concepto de efectividad escolar como referente para el estudio de procesos de mejoramiento educativo, como en el caso de Raczynski y Muñoz (2005) quienes han sistematizado casos de superación de resultados de aprendizaje en sectores pobres. También los modelos de calidad escolar impulsados desde el MINEDUC (SACGE: 2004), como los procesos de acreditación de la gestión escolar privados son explícitos en sus referencias a esta tradición.

Por otra parte, desde las políticas públicas se ha incentivado que la función de los directores no se agote en la administración de la escuela, y que avance hacia un rol más centrado en la calidad educativa. Sin embargo, esta idea se obstaculiza ya que en la gran mayoría de los casos la administración escolar no es un sistema autónomo y sus recursos dependen de otros niveles de dirección, los que a su vez tienen sus propios problemas de delegación y administración (OCDE:2004). Este reduce el poder de decisión de los directores y dificulta la focalización, sobre todo en los sistemas administrativos más complejos.

En este sentido el contexto organizacional predominante de los directores en Chile, los sitúa en una posición de alta visibilidad institucional y baja relación con los procesos

relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, el director asumiría la responsabilidad de la gestión escolar medida por múltiples indicadores, sobre los cuales no necesariamente tendría un control directo, y a su vez sería responsable del grado de cumplimiento y avance en aspectos institucionales y propiamente educativos, sobre los cuales tampoco ejercería influencia directa.

Un buen ejemplo de las numerosas variables consideradas como dimensiones y elementos de la gestión en Chile, se encuentra en el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* (SACGE, MINEDUC: 2004). En el mismo sentido, los procesos de evaluación, acreditación y certificación privados, se refieren a numerosos indicadores de gestión, tal como puede observarse en el Sistema de Autoevaluación de Calidad, desarrollado por la Universidad Católica y la Fundación Chile (Zabalza, J. et. al.: 2002).

Estas características del contexto y de la función directiva, son coherentes con los antecedentes teóricos sobre la influencia indirecta de los directores en los logros educativos, pues supone que ellos actúan a través de otros para ejercer influencia en profesores, padres y estudiantes. En esto consistiría la delegación de la dirección escolar y es lo que define a las *competencias de liderazgo*, cuyo desafío consiste en traspasar poder y equilibrar demandas para orientar a los individuos hacia el logro resultados. Esto implica que los directivos eficaces han logrado equilibrar las diversas demandas e involucrar a los distintos actores, balanceando sus intereses y articulando una diversidad de objetivos institucionales, sin descuidar las medidas estándares y los procesos de reforma que han caracterizado el contexto educativo en los últimos 20 años (Waters, Marzano, Mc Nulty: 2005).

2. EL PROBLEMA: ¿CÓMO PRIORIZAR EL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL?

Un primer obstáculo para el ejercicio del liderazgo instruccional consiste en la visión macro y micro política respecto la aparente dicotomía entre una misión académica versus una misión vocacional como fin de la organización educacional. Lo cual también ha repercutido en la visión dicotómica respecto un perfil de liderazgo más centrado en logros académicos versus un liderazgo más centrado en el desarrollo de las personas. Esta dicotomía es un aspecto digno de ser analizado por si mismo, ya que caracterizaría un

cierto tipo de cultura organizacional, que estaría asociado a bajo rendimiento académico, a vulnerabilidad institucional y a formas de resistencia al cambio (Volante, Müller: 2005).

Adicionalmente las condiciones de la gestión escolar, también varían los niveles de enseñanza y por la magnitud de las estructuras organizacionales. De hecho Hallinger (1989) planteó las dificultades de ejercer el liderazgo instruccional en establecimientos secundarios, dado que “para los directores es particularmente difícil organizar su tiempo de trabajo para coordinar el currículum, observar clases, reunirse con docentes y autoridades. Debido a lo anterior, los directores delegan diversas funciones de su liderazgo instruccional a otros miembros de la escuela” (1989:2)

Por esta razón la influencia directa e indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje sería más bien una función de los equipos directivos que del director(a) en particular. Sin embargo dada la cantidad de niveles, factores y actores involucrados en la gestión escolar, hemos constatado que aún en los casos en que este objetivo se define como prioridad explícita del equipo directivo, la focalización en el aprendizaje es percibida como un cambio muy complejo de implementar (Volante y Müller: 2006). De este modo, la influencia de los directivos parece requerir prácticas permanentes para que los miembros de la organización comprendan, adhieran y se esfuercen por concentrarse en objetivos instruccionales.

Tanto en la revisión de la evidencia internacional como particularmente en el caso de Chile, las complejas estructuras y la gran cantidad de demandas de administración, contribuyen con algunas limitaciones adicionales al liderazgo instruccional de los directores y de los equipos directivos. Por ejemplo al delegar varias funciones del liderazgo instruccional, el director tiene cada vez menos contacto con los docentes, estudiantes y apoderados, lo que implica interacciones menos frecuentes, y a su vez reduce las oportunidades de comunicar y reforzar personalmente la visión respecto el significado de los logros de aprendizajes como foco de la gestión educativa.

En consecuencia, son pocos los directores de organizaciones de enseñanza secundaria que encuentran en la propia organización los recursos necesarios para ejercer y distribuir el liderazgo instruccional. Esta condición podría ser una razón plausible por la que son tan frecuentes las evaluaciones externas, las asesorías de consultores y las asistencias

técnicas contratadas por las autoridades y relacionadas con temas instruccionales claves. Por otra parte, la falta de capacidades de liderazgo al interior de las organizaciones educativas, también podría relacionarse con el débil impacto que estas intervenciones alcanzan en los resultados académicos de las organizaciones educativas.

3. METODOLOGÍA

Al caracterizar el liderazgo instruccional como una función que genera una fuerte orientación hacia los logros de aprendizaje, y que permite influir sistemáticamente en el esfuerzo de los individuos para alcanzarlos (Leithwood, K. et. al., 2004), entonces podría observarse una relación positiva entre el ejercicio del liderazgo instruccional y los logros académicos de las organizaciones educativas en que esta función sea percibida en mayor grado, respecto aquellas en que esto no ocurra.

De acuerdo a lo anterior, este estudio sigue la hipótesis de R. Marzano (2005) y Spillane (2000) sobre el rol catalizador del liderazgo de los directores, puesto que su efecto también se expresaría en potenciar las acciones de otros miembros de la organización. Esta conceptualización es especialmente relevante en situaciones en que la función del liderazgo instruccional se delega entre los miembros de los equipos directivos (Hallinguer, 1989) y se ejercen prácticas de influencia distribuidas (Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J., 2000). Formalmente ambas características se observan en la dirección de organizaciones educativas secundarias en Chile, las cuales cuentan con equipos directivos y funciones diferenciadas de sus miembros.

En esta perspectiva se ha diseñado un estudio no experimental, de tipo cuantitativo transeccional y de carácter descriptivo. Sin embargo, dado que se mide la capacidad predictiva de la variable liderazgo instruccional sobre los logros académicos, el estudio adquiere un alcance correlacional que permite contrastar la hipótesis de la *influencia de la dirección escolar* en los logros académicos de las organizaciones educativas.

4. PARTICIPANTES

Para evaluar la hipótesis del estudio se requirió de una muestra que permitiera variabilidad entre organizaciones y controlar algunas de los factores que más se asocian con logros académicos. Por ello se obtuvo la participación voluntaria de 62 establecimientos secundarios, de igual estratificación socioeconómica pero de distinta dependencia administrativa: municipal y particular subvencionada.

Para definir la caracterización socioeconómica de los establecimientos del estudio, se utilizó la clasificación reportada por un estudio de conglomerados de la División de Estudios del MINEDUC (2004), en el cual se generan grupos de máxima diferencia entre ellos y máxima similitud intragrupos, obteniéndose cinco niveles designados con las letras A-B-C-D-E. El grupo A representa los casos de menor capital sociocultural y mayor vulnerabilidad, el grupo E es la expresión opuesta, los grupos B-C-D representan las situaciones intermedias.

En el presente estudio, se optó por incluir solo establecimientos de la categoría C con lo cual se buscó reducir el efecto de las situaciones extremas, tales como colegios de altos ingresos (categoría E) y de organizaciones de alta vulnerabilidad social (categoría A).

Los participantes que se incluyeron en la muestra final (ver gráfico 1) fueron: 44 directores, 167 miembros de los equipos directivos y 247 profesores de las asignaturas más relacionadas con las pruebas de selección universitaria (PSU). Además de una muestra aleatoria de al menos 30 estudiantes por cada establecimiento que estaban en el último curso de secundaria (4º año medio) durante el año 2007. En la muestra final participaron 2500 estudiantes de los cuales 2111 tuvieron sus datos completos.

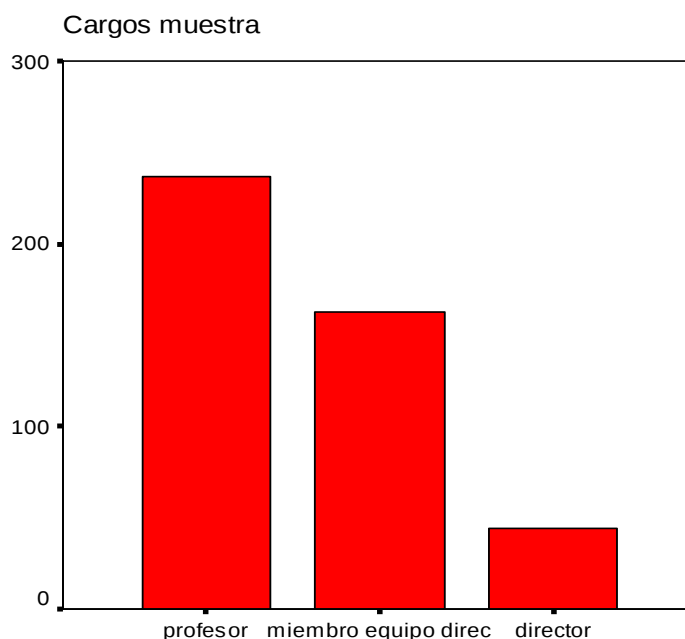


Grafico N°1: Composición de los Cargos de los Docentes Participantes

5. DEFINICIÓN DE VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN:

5.1. Variable dependiente: Logro académico

Corresponde a los resultados obtenidos por los estudiantes de 4º medio 2007 que rindieron las Pruebas de Selección Universitaria, a fines del año en que egresan de la enseñanza secundaria. Estos resultados son totalmente independientes, ya que se originan en pruebas nacionales en las que los colegios ni los investigadores tienen alguna participación.

5.2. Variables de nivel estudiantes:

5.2.1. Nivel socioeconómico del hogar del estudiante:

Esta variable se obtuvo directamente en la muestra de 2500 estudiantes a través de preguntas incluidas en un cuestionario sobre actitudes académicas. Las preguntas que se utilizaron se referían a la escolaridad, ingresos y ocupación del principal sostenedor del

hogar. A partir de las cuales se creó un índice que permite clasificar a los estudiantes en cuatro niveles socioeconómicos.

5.2.2. Expectativas académicas de estudiantes

Esta variable se construye en base a preguntas que se refieren al puntaje esperado en las pruebas de selección universitaria, y a las expectativas sobre el rendimiento en la enseñanza media. Los datos se obtuvieron desde el cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra.

5.3. Variables de nivel organizacional:

5.3.1. Liderazgo instruccional:

Para identificar a los establecimientos en los que se percibe la función del liderazgo instruccional en la dirección escolar, se utilizó una adaptación del “*Inventario de Liderazgo Instruccional*” que incluye tres dimensiones: Definición y Comunicación de Objetivos, Monitoreo y Feedback sobre la Enseñanza-Aprendizaje y Promoción de un Clima de Aprendizaje. El instrumento original consiste en una Escala de 23 ítems, tipo Likert con valores de 0 para ausencia de la característica y 6 para una máxima atribución de la característica.

Este instrumento fue desarrollado y validado para evaluar el Liderazgo Instruccional en directores de escuelas primarias del estado de Ohio en EEUU, y ha sido expresamente autorizado para su uso en esta investigación. En un primer estudio de confiabilidad aplicado a una muestra de 110 profesores y directivos de colegios de la capital de Chile se obtuvo un $\alpha = 0,92$ para los 8 ítems de la escala *definición y comunicación de objetivos*, luego para los 7 ítems de la escala *promoción de un clima de aprendizaje* se obtuvo un $\alpha = 0,89$, y para los 11 ítems medidos en la escala *monitoreo de la enseñanza y del aprendizaje* se obtuvo un $\alpha = 0,91$.

En el presente estudio, se propuso un índice para cada establecimiento que permitiera clasificar la variable en cuatro niveles y luego se categorizó para identificar dos condiciones que indicaran una alta y baja percepción de liderazgo instruccional respectivamente.

5.3.2. Expectativas académicas a nivel organización

Este variable se construye en base a preguntas que se refieren al puntaje esperado en las pruebas de selección universitaria, a través de pronósticos de resultados académicos y de comparaciones entre los resultados esperados de la cohorte de estudiantes 2007 respecto los resultados obtenidos por la cohorte del periodo anterior (2006).

5.3.3. Estructura administrativa de establecimientos

En Chile existen tres tipos de estructuras administrativas las cuales se relacionan principalmente con el tipo de financiamiento y la dependencia institucional del establecimiento. Esto define tres segmentos definidos como establecimientos particulares-pagados, particulares-subsuvcionados y municipales. En el caso de la población de la muestra la mayoría de los establecimientos corresponden a la administración particular subsuvcionada y el resto a la administración municipal. Esta característica se considera como una variable dicotomica que define el tipo de administración de los establecimientos.

6. PROCEDIMIENTOS

Entre los meses de octubre y noviembre del año 2007 se invito a participar a los 230 establecimientos que cumplían con los requisitos de la muestra. De estos, aproximadamente 78 aceptaron participar y se concretó la aplicación de instrumentos en 62 casos.

En estos establecimientos los datos fueron recolectados a través de la aplicación directa de cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes, asegurando la confidencialidad de los resultados ya que la unidad de análisis es la organización y no las características de los individuos que pertenecen a ellas. Sin embargo, a nivel de estudiantes fue necesario consignar un identificador individual para cruzar sus respuestas con los resultados en las pruebas de selección universitaria (PSU 2007).

Los responsables de la aplicación de cuestionarios, fueron estudiantes de psicología entrenados en los instrumentos pero sin mayor conocimiento del análisis que se realizaría posteriormente.

Los análisis estadísticos iniciales contemplaron el estudio de confiabilidad de los datos obtenidos con los cuestionarios, los respectivos análisis descriptivos y luego se realizaron análisis inferenciales ANOVA y de correlaciones. Para los análisis se utilizó el software estadístico SPSS 15.0.

En una segunda fase se incluyen otras variables y se utilizan técnicas de análisis multinivel. En ese caso se utiliza el "Modelo Lineal Jerárquico" tal como ha sido descrito por Raudenbush y Bryk quienes han creado el software HLM. Esta técnica permite diferenciar los componentes de la varianza en la o las variables dependientes, en función de predictores atribuibles a distinto nivel de agregación de datos. En este caso, nos permite explicar fenómenos o características de individuos (NSE hogar, expectativas, rendimiento académico, etc.), que dependen de fenómenos o características asociados a las organizaciones a las que pertenecen (liderazgo instruccional, NSE establecimiento, etc.)

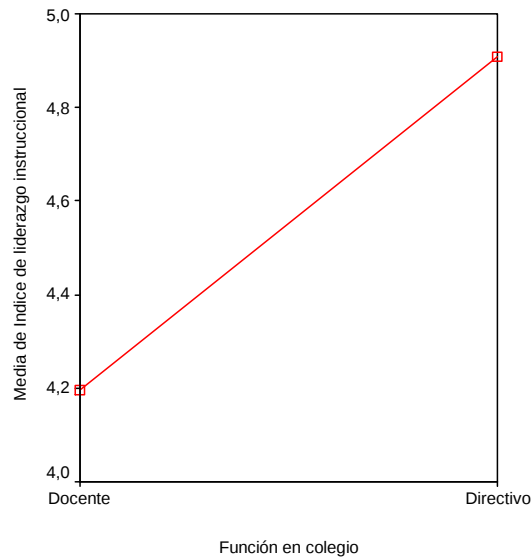
7. RESULTADOS Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Los resultados que se presentan a continuación, correspondan a análisis preliminares y se focalizan en aquellos datos que destacan la variable liderazgo instruccional y su relación con logros académicos en los establecimientos secundarios que se incluyeron en el estudio. Además de esto los datos recolectados en la investigación, están siendo analizados con técnicas estadísticas multinivel, lo cual permitirá estimar el efecto de las prácticas de dirección en los resultados de las organizaciones educativas

7.1. Percepción de liderazgo instruccional en la dirección escolar

Se encontró una diferencia significativa en la percepción sobre la presencia del liderazgo instruccional en la dirección escolar, según el rol docente (μ :4,19, n:234) y directivo (μ :4,91; n:205). Esta tendencia es similar en establecimientos particulares subvencionados (μ : 4,52; n: 332) y municipales (μ : 4,53; n: 107), por lo que la percepción de liderazgo instruccional no variaría según la estructura administrativa.

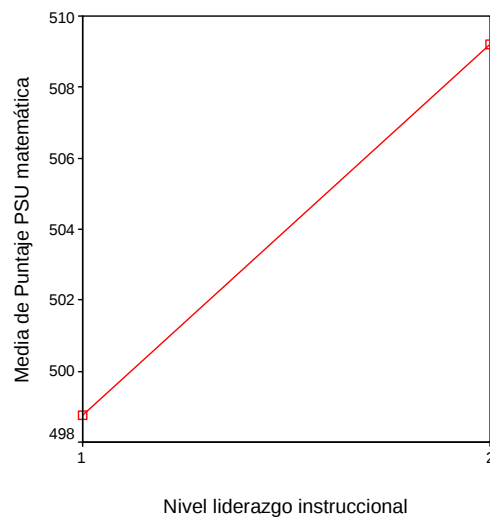
Gráfico n°:2
Percepción de liderazgo instruccional



7.2. Liderazgo instruccional y logro académicos.

El contraste del logro académico en matemática resultó significativo con valores de $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 5,558$, $p < 0.019$ a favor de los establecimientos en que se percibía un mayor grado de liderazgo instruccional versus aquellos cuyo nivel fue inferior. En relación al contraste del logro académico en lenguaje, la comparación no resultó estadísticamente significativa: $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 2,681$, $p < 0.102$.

Gráfico n°:3 Logro académicos y liderazgo instruccional



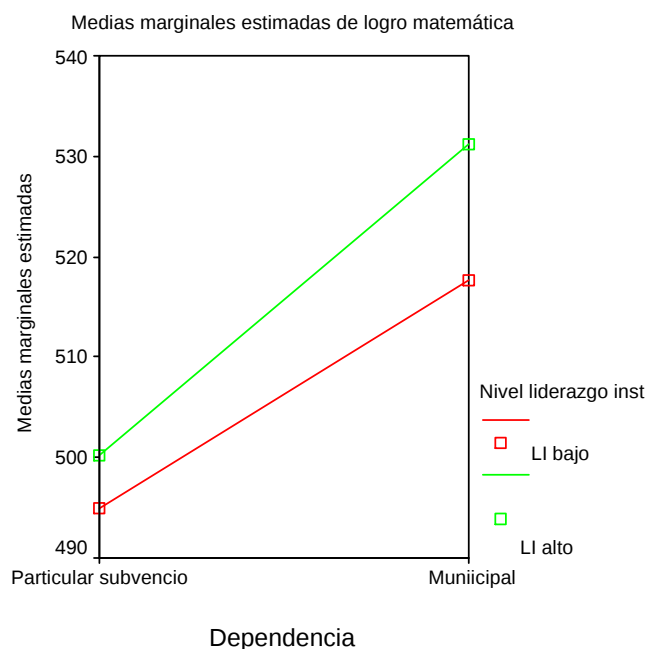
7.3. Logro académicos: estructura administrativa y nivel de liderazgo instruccional

El contraste del logro académico en lenguaje y matemática resultó significativo con valores de $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 22,197$, $p < 0.00$ y $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 23,258$, $p < 0.00$ a favor de los establecimientos de dependencia municipal versus los de dependencia particular subvencionada.

Por otra parte, tanto en los establecimientos de dependencia municipal como particular subvencionada, los casos con mayor nivel de liderazgo instruccional obtienen mayores logros académicos en matemática (μ_m : 515 v/s μ_{PS} : 506) reflejando cierta tendencia estadística ($\alpha = 0.05$, $F(1, 434) = 3,792$, $p < 0.052$). Para el caso del logro académico en lenguaje (μ_m : 514 v/s μ_{PS} : 510) esta tendencia no alcanza significancia estadística suficiente, pero si se observó un intenso efecto de la variable dependencia administrativa (μ_m : 523 v/s μ_{PS} : 500; $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 22,197$, $p < 0.000$)

Grafico n°4:

Logros académicos según dependencia y nivel de liderazgo instruccional

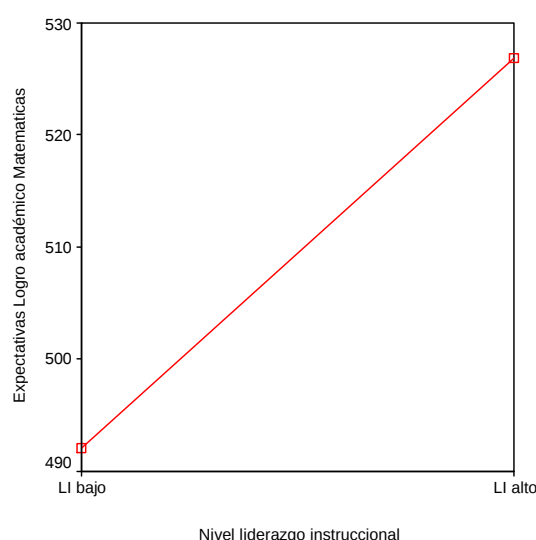


7.4. Expectativas académicas y liderazgo instruccional

Al analizar datos que reflejan las expectativas académicas de docentes y directivos, se encontró que en los casos donde se detectó un mayor liderazgo instruccional en la dirección escolar, las expectativas de logro académico en matemáticas eran significativamente superiores ($\mu_{\text{LI-alto}}$: 526 v/s $\mu_{\text{LI-bajo}}$: 492; $\alpha = 0.05$, $F(1, 437) = 30,228$ $p < 0.000$). Además al analizar las expectativas de resultados en las pruebas de selección universitaria 2007 respecto la cohorte anterior (2006), también se observó la tendencia positiva a favor de los establecimientos en que se percibía un liderazgo instruccional más alto ($\mu_{\text{LI-alto}}$: 4,56 v/s $\mu_{\text{LI-bajo}}$: 3,65; $\alpha = 0.05$, $F(1, 411) = 47,667$ $p < 0.000$).

Grafico n°5:

Expectativas de logro académico según nivel de liderazgo instruccional



7.5. Liderazgo instruccional, expectativas y logro académico

En el análisis correlacional de las variable índice de liderazgo instruccional y logros académicos en lenguaje ($p=0,038$) y matemática ($p=0,066$) no se obtuvieron asociaciones significativas. Sin embargo al evaluar la relación entre las expectativas y los logros académicos, se obtienen asociaciones medias y significativas ($p=0,406$ lenguaje; ($p=0,446$ matemática). Por otra parte, la relación entre liderazgo instruccional y los respectivas mediciones de expectativas resultan en relaciones positivas y significativas ($p=0,308$ lenguaje y $p=0,311$ matemática). Ver tabla n°1.

		Puntaje Lenguaje	PSU Puntaje mat.	PSU Expectativas PSU Lenguaje	Expectativas PSU Mat.	Indice liderazgo instruccional
Puntaje Lenguaje	PSU Corr. de Pearson Sig. (bilateral) N		1 439			
Puntaje matemática	PSU Corr. de Pearson Sig. (bilateral) N	0,860 0,00 439	1 439			
Expectativas PSU Lenguaje	Corr. de Pearson Sig. (bilateral) N	0,406 0,00 375	0,446 0,00 375	1 380		
Expectativas PSU Mat.	Corr. de Pearson Sig. (bilateral) N	0,443 0,00 370	0,491 0,00 370	0,800 0,00 372	1 375	
Indice liderazgo	de Corr. de Pearson Sig. (bilateral) N	0,038 0,428 439	0,066 0,17 439	0,308 0,00 380	0,311 0,00 375	1 444
La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						

Tabla nº1: Correlaciones divariadas

8. DISCUSIÓN

Los resultados presentados corresponden a una primera fase de análisis, en la cual se ha puesto la mayor atención en la variable liderazgo instruccional de la dirección escolar. Esta variable fue obtenida a través de la aplicación de cuestionarios previamente validados y adaptados a la población de directivos y docentes de enseñanza secundaria en Chile. En gran parte esta adaptación supone que en Chile este nivel de enseñanza culmina con una prueba de selección universitaria (PSU) que tiene importantes consecuencias para los estudiantes, sus familias y las organizaciones educativas. Estos puntajes afectan la posibilidad de estudios futuros, el acceso a mayores fuentes de financiamiento y eventualmente becas para los estudiantes, por otra parte el puntaje promedio obtenido por los colegios es conocido públicamente, difundido en todo el país y considerado como una variable de calidad educacional.

Por lo tanto, en este estudio la variable *logro académico* tiene una gran importancia por su significado en la experiencia escolar y su operacionalización para poder ser metodológicamente explicada. Al mismo tiempo, la variable *liderazgo instruccional* también tiene especiales connotaciones en el sistema escolar, y en este estudio ha sido operacionalizada como una característica de la función directiva, y no como un atributo o valor de los individuos que lo representan.

Esta opción se justifica por amplios antecedentes teóricos y empíricos, especialmente por la hipótesis del *liderazgo balanceado* de Marzano (2005) y del *liderazgo distribuido* de

Spillane (2000). Cuyas descripciones son bastante pertinentes a las posibilidades de ejercer liderazgo desde la dirección de organizaciones educativas secundarias. Dado que esta función consiste en dirigir, apoyar y monitorear las prácticas de enseñanza para el logro de aprendizajes en todos los estudiantes, y dado que estas prácticas serían realizadas por más de un miembro de la dirección escolar, entonces tiene sentido indagar sobre el grado en que se percibe que esta función efectivamente se ejerce.

En este sentido se indagó en las diferencias de percepción entre docentes y directivos, constatando que los docentes perciben el ejercicio del liderazgo instruccional en la dirección escolar, en menor grado que como lo perciben los propios directivos. Lo que más allá del efecto evaluativo de las preguntas, es relevante discutir hasta que punto son tan visibles las prácticas de liderazgo instruccional y hasta que punto permiten efectivamente discriminar entre organizaciones educativas. Esta tendencia no fue diferente según el tipo de estructura administrativa de los establecimientos, ya que no hubo diferencias significativas en los casos de administración municipal versus los de la administración particular subvencionada.

Al respecto los resultados sí muestran que las organizaciones educativas en que los docentes y los directivos percibieron un mayor grado de liderazgo instruccional, obtuvieron un mayor logro académico en las pruebas de selección universitaria y en el caso de matemáticas esta diferencia fue estadísticamente significativa. Estos datos sugieren una tendencia, que coincide con la hipótesis que relaciona determinadas prácticas de dirección escolar con los logros académicos. En este mismo sentido, los resultados obtenidos también muestran una tendencia positiva a favor de la relación entre liderazgo instruccional y mayores expectativas académicas en los docentes. Esta relación coincide con los hallazgos de Heck (1990) sobre el efecto indirecto de la dirección escolar a través de las motivaciones y creencias de los profesores. Lo cual ha sido también destacado en los estudios de Leithwood sobre qué y cómo se ejerce la influencia desde la dirección escolar en los aprendizajes de los estudiantes (2006).

En nuestro estudio los resultados indican que en las organizaciones en que se percibía mayor liderazgo instruccional, los profesores hacían pronósticos superiores sobre los puntajes que alcanzarían sus estudiantes en las pruebas de selección universitaria. Adicionalmente los resultados muestran que estos pronósticos se relacionaron

significativamente con los puntajes promedio obtenidos tanto en las pruebas de lenguaje como de matemática. Sin embargo, la correlación entre el índice de liderazgo instruccional y los puntajes en las pruebas de selección no fueron como se esperaban, pero sí se observó una relación entre los pronósticos de los profesores y los puntajes en tales pruebas. Esta relación sugiere realizar análisis de mediación y evaluar el efecto indirecto entre liderazgo, expectativas y logro, en base a modelos de relaciones de causales, que integren los efectos combinados de las variables de este estudio.

Un aspecto que requiere una discusión más amplia, se refiere al efecto observado por el tipo de estructura administrativa de los establecimientos, ya que los casos de administración municipal lograron mayores puntajes en las pruebas de selección de lenguaje y de matemática. Esta diferencia es interesante dado que en la discusión nacional, la comparación por tipo de administración es muy importante para las políticas públicas y para la evaluación de la calidad educativa. Para efectos de nuestro estudio, es interesante también que el impacto del liderazgo instruccional es detectado en ambos casos y los logros académicos son superiores cuando su presencia en las prácticas de dirección escolar es percibida en mayor grado.

9. CONCLUSIONES

A partir de la revisión teórica y de los resultados derivados de este estudio, hemos contribuido con evidencia que apoya la hipótesis sobre la relación positiva entre las prácticas de liderazgo instruccional y los logros académicos de las organizaciones educativas. Esto es relevante en el contexto de la investigación aplicada en educación, ya que somete a crítica un marco global muy influyente en las políticas públicas y en la formación inicial y continúa de los profesores en Chile.

Los resultados indican que en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores, y mayores expectativas respecto los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos. Este resultado es coherente con las principales tendencias de la investigación sobre liderazgo escolar, las cuales modelan el efecto indirecto del liderazgo, como una cadena de influencia que implica enfatizar objetivos académicos,

monitorear el desempeño de profesores e incentivar el logro de aprendizajes en los estudiantes.

Desde esta perspectiva el liderazgo instruccional se concibe como una función organizacional que difícilmente puede explicar por si misma los resultados de los estudiantes, sino más bien se propone que su efecto favorece el alineamiento académico en los profesores y estudiantes. En este sentido, más que un estudio sobre el liderazgo se ha diseñado una investigación sobre el efecto de la organización educativa en los resultados de aprendizaje, por lo tanto, los resultados sugieren profundizar en el comprensión de las dinámicas de influencia e interacción entre sus principales involucrados: directivos, profesores y estudiantes.

10. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a los directores y profesores de los liceos y colegios de Santiago de Chile, que confiaron en nuestro proyecto y de forma desinteresada accedieron a participar en el.

También se agradece a la Pontificia Universidad Católica de Chile, que a través de las autoridades de la Facultad de Educación ha apoyado esta línea de investigación, como a si mismo a la Vicerrectoría de Investigación y Doctorado que ha contribuido a sustentar y proyectar sus resultados. Además agradezco al Programa de Doctorado en Psicología de la Escuela de Psicología de esta universidad, en el cual realizo la investigación doctoral que orienta este y otros estudios.

11. REFERENCIAS

- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44:9-11.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O., R. Vizcarra (2000). Gestión Escolar: Un Estado del Arte de La Literatura. *Revista Paideia*, 29:15-43.
- Arancibia (1992). Efectividad Escolar: un estudio comparado. *Estudios Públicos* Nº 47, 1992:101-125.
- Hallinger, P. (1989). "Developing Instructional Leadership Teams in Secondary Schools a

- Framework". NASSP Bulletin, 73(517):84-92.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the "Principal Instructional Management Rating Scale". Paper presented at the annual meeting of the AER, Seattle, Washington, April.
- Hargreaves, A., Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity *Educational Administration Quarterly*, 4(1):3-41
- Heck, R., Larsen, T. & Marcoulides, G. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26 (2):94-125.
- Jossey-Bass Inc. (2002). Jossey –Bass Reader on Educational Leadership. p 97-115, San Francisco California.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R.. (2002). Leadership Practices for Accountable Schools. In K. Leitwood, P. & Hallinger, R. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 849-879. Great Britain: Kluwer Academic Publisher,
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Research Report RR800, NCSL.
- Luyten, L., Visscher, A., and Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3): 249 – 279.
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: from Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) & Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- Mena, I., Prieto, M. & Egaña. (1999). Cada escuela es un barco. Cartas de navegación de comunidades que aprenden. Santiago: UNICEF/MINEDUC.
- MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección.
- OCDE (2004). Revisión Políticas Nacionales de Educación – Chile. Documento disponible en línea en www.mineduc.cl.
- OCDE (2005). Estudios Económicos de la OCDE, Volumen 19/2005 – Noviembre 2005).

- Sancho,A.,Arancibia,V.,Schmidt,P.(1998). Experiencias educativas exitosas. Serie Informe Social; Instituto Libertad y Desarrollo, Chile.
- Sheerens, J. (1992). Effective schooling: research, theory and practice. London: Casell
- Spillane, J., Halverson,R., & Diamond, J. (2000). Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective. Papper presented at the meeting of the AERA, New Orleans.
- Raczynski, D., Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo. Santiago: MINEDUC.
- Volante, P., & Müller, M. (2006). Cambios en e discurso sobre resultados de aprendizajes en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social. *Revista Pensamiento Educativo* 39(2): 205-224.
- Volante,P., Müller,M. (2006). Alignment and transfer of control to improve learning results: results of a development project in Chile. *ICSEI Network Newsletter*, 2(2): 3-5.
- Zabalza, J. et al. (2002). Elaboración y validación de instrumentos para la autoevaluación de la gestión escolar. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol:17.