

Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile

ÓSCAR MAUREIRA CABRERA* | SERGIO GARAY**

Una cuarta parte de la variabilidad de los logros escolares podría atribuirse a la calidad del liderazgo directivo, especialmente si éste es instructivo; adicionalmente, diversos estudios sostienen que cuando el liderazgo es distribuido, dichos logros aumentan. A pesar de ello, los estudios en Chile y en Iberoamérica sobre tal concepción son escasos, y es más precaria aún la existencia de instrumentos de medición de tal constructo. En este artículo se analiza la fiabilidad y validez de las escalas elaboradas para un cuestionario multidimensional de la distribución del liderazgo basadas en una muestra de 51 escuelas primarias chilenas de alta vulnerabilidad, que en tres periodos consecutivos lograron destacar entre sus similares. Los resultados constatan una satisfactoria confiabilidad, medida por alfa de Cronbach, en tanto que los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios indican que la mayoría de los ítems se agrupan en un factor por escala.

A fourth of the variability of scholastic achievement can be attributed to the quality of managerial leadership, especially if it is instructive; also, various studies maintain that when leadership is distributed, such achievement increases. Nevertheless, studies in Chile and in Latin America on this conception are scant, and the existence of instruments to measure this construct is even more precarious. In this article, we analyze the reliability and validity of scales created for a multidimensional questionnaire of the distribution of leadership based on a sample of 51 highly vulnerable elementary schools in Chile, which, in three consecutive periods, stood out from among other similar schools. The results reveal satisfactory reliability, measured by Cronbach's alpha, whereas exploratory and confirmative factorial analyses indicate that a majority of the items are grouped in a factor by scale.

Palabras clave

Liderazgo distribuido
Distribución de liderazgo
Escalas de distribución del liderazgo
Medición de distribución de liderazgo
Indicadores de distribución de liderazgo

Keywords

Distributed leadership
Distribution of leadership
Leadership distribution scales
Measurement of leadership distribution
Indicators of leadership distribution

Recibido: 25 de febrero de 2018 | Aceptado: 24 de junio de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>

- * Director de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Línea de investigación: dirección y liderazgo en organizaciones educativas. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con L. Ahumada y C. Ascencio), "Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 153-168. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>; (2019, en coautoría con L. Ahumada y S. Castro), "Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 211-230. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>. CE: omaureir@ucsh.cl
- ** Académico investigador de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Línea de investigación: liderazgo y redes de mejora educativa. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Queupil, O. Maureira, C. Garay y C. Guíñez), "El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-188. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>; (2018), "De Japón a Puente Alto: estudio de la clase, una innovación en la enseñanza de las matemáticas", *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, vol. 3, núm. 1, pp. 94-114. CE: sergaray@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta década ha surgido la tendencia a afirmar que es posible tener una mejor comprensión del liderazgo en las organizaciones escolares si se le concibe como un tipo de práctica social, más que individual y jerárquica.

En los estudios de liderazgo escolar predomina la perspectiva del liderazgo directivo centrado, principalmente, en quien detenta el poder posicional en la escuela. Sin embargo, la alta interacción que se produce en la actividad educativa, debido tanto a los diferentes roles que cumplen los agentes educativos que interactúan en la formación de un estudiante, como a los niveles y ámbitos en que se da tal interacción, sugiere una perspectiva más holística para la comprensión del liderazgo.

En este sentido, diversas investigaciones (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2012; López-Yáñez, 2012; Bolívar, 2012; Bennett *et al.*, 2003; Bolden, 2011; Ahumada, 2010; Derby, 2017; Larraín, 2017; Ahumada *et al.*, 2017; García Carreño, 2017) confieren al liderazgo distribuido una línea estratégica clave de acción para desarrollar capacidades escolares de mejoramiento, innovación y sustentabilidad para los aprendizajes.

La investigación sobre liderazgo transcultural, basado en los indicadores del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) del 2013 (OECD, 2014) en Europa sobre liderazgo educativo (Sans-Martín *et al.*, 2016), destaca que tanto el liderazgo instructivo como el distributivo son características distintivas de centros escolares en los cuales dichos modelos influyen positivamente en la colaboración y el desempeño escolar.

Por su parte, investigaciones basadas en casos de mejora escolar en Chile (Bellei *et al.*, 2014) y, luego, en sus trayectorias (Bellei *et al.*, 2015) develan que duplas constituidas por directores/as y por jefes/as de unidades técnicas pedagógicas (UTP) son determinantes en el desarrollo de una mejora escolar sostenible.

En el ámbito de las políticas educativas, se busca fortalecer principios de mayor autonomía y responsabilidad por resultados, avalados por sus directivos docentes a través de mecanismos como convenios de desempeño para el caso específico de la educación pública chilena, acorde a la Ley 20501 (Gobierno de Chile, 2011). Asimismo, dada la reforma estructural al sistema escolar, la cual aspira a una nueva institucionalidad por medio de los servicios locales educativos (SLE), se está impulsando una modalidad de mejoramiento escolar basada en el aprendizaje en redes y enmarcada en el liderazgo sistémico (Ahumada *et al.*, 2016). De esta forma, desde el 2015 se vienen activando, progresivamente, redes de mejoramiento escolar (RME), las cuales convocan a participar a actores decisionales claves: sostenedores, directores, jefes de UTP y supervisores de direcciones provinciales de educación (DEPROV) de un mismo territorio, con el objetivo de compartir buenas prácticas de mejora y la adaptación de lineamientos de políticas educativas. Cabe precisar que uno de los componentes que sustenta tal estrategia de mejoramiento se fundamenta en el liderazgo distribuido. Diversos autores (Ahumada *et al.*, 2016) se refieren a éste más como una práctica que como un estilo, ya que implica un proceso de cambios de creencias y delegación de tareas en los actores que conforman dicha red, con el propósito de mejorar.

Ahora bien, algunos autores (Montecinos *et al.*, 2016) señalan que existen debilidades en el trabajo de equipo en las escuelas y en las condiciones para llevarlo a cabo, lo que se convierte en un obstáculo importante para impulsar un liderazgo para el cambio que se haga cargo de la colaboración y corresponsabilidad de la calidad de los aprendizajes.

Existen múltiples perspectivas argumentativas que sugieren que el liderazgo distribuido es un modelo para comprender la práctica del liderazgo en las escuelas. Por lo mismo, el liderazgo distribuido, como concepto, necesita una mayor elaboración empírica para que sea un aporte a la práctica escolar (Leithwood

et al., cit. en Montecinos *et al.*, 2016). En este sentido, el siguiente trabajo, que es parte de una investigación mayor, tiene por propósito discutir y caracterizar diversas acepciones de liderazgo distribuido —o distribución del liderazgo— y, prioritariamente, describir la elaboración y validación de dos dimensiones sustantivas de un cuestionario sobre este último.

ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El liderazgo distribuido tiene su origen (López, 2013) en principios de las teorías de la cognición distribuida (Hutchins, 1995) y de la actividad (Engeström, 2001); sin embargo, dicho enfoque se configura, también, con principios del liderazgo compartido (Senge *et al.*, 1995). De hecho, la literatura en organizaciones empresariales con frecuencia se refiere indistintamente a “distribuido” o “compartido”. La creación de tal enfoque se atribuye a Gibb (1960) y hace referencia a la acción que se da en un grupo de personas, con el propósito de satisfacer necesidades individuales de los integrantes del grupo a partir de las interacciones con los otros; de esta forma, para connotarlo emergen adjetivos tales como democrático, delegativo o coliderazgo. Una de las dificultades para comprender el concepto del liderazgo distribuido, como constructo, y para su medición, radica en la imprecisión de su uso, tanto semántico como respecto de su interpretación científica. Debido a esto, es posible observar más la adjetivación de distribuido que distributivo, aunque el segundo es un adjetivo propiamente tal y se define, según la Real Academia Española (RAE) (2019), como que toca o atañe a la distribución.

Por otra parte, se ha tendido a comprender el liderazgo colaborativo, el liderazgo compartido, el coliderazgo, el liderazgo democrático y el liderazgo situacional como sinónimos del liderazgo distribuido (Spillane, 2006). Por ello, es necesario puntualizar que tanto el liderazgo colaborativo como el compartido son, por

esencia, distribuidos, aunque el liderazgo distribuido no es necesariamente compartido o colaborativo (Spillane *et al.*, 2003), pues depende de la situación en la que se desarrolle. Así, la visión del liderazgo democrático se traslapa con la concepción de la extensión del liderazgo en la escuela, sin embargo, este ejercicio no es necesariamente democrático, pues responde a necesidades específicas de cada centro educativo.

Dentro de las diferentes interpretaciones del liderazgo distribuido, ciertos autores (Bolden, 2011) refieren a acepciones como: compartido, colectivo, colaborativo, coliderazgo, disperso, emergente o nuevo liderazgo. Asimismo, refieren a éste como delegado, disperso, compartido, en equipo y democrático (Pont *et al.*, 2009). Otros precisan que se ha hecho frecuente la identificación del liderazgo distribuido con acepciones como liderazgo participativo, liderazgo democrático y liderazgo compartido (Villa, 2013), como similares, pero que en esencia son distintos, por cuanto un líder puede hacer su liderazgo participativo sin tener distribuidas sus responsabilidades.

En otra perspectiva, el concepto de liderazgo distribuido se asocia a dos acepciones (Gronn, 2002): la primera se basa en el concepto de desagregación aditiva, es decir, cuántos roles de liderazgos disponibles existen en la organización para cumplir los propósitos de ésta, similar a lo que se ha entendido por densidad del liderazgo. Esta acepción reconoce que la dirección escolar requiere múltiples líderes (Sergiovianni, 1984; Gronn, 2002; Spillane, 2006), en donde las personas asumen responsabilidades de liderazgo en actividades tanto a nivel formal como a nivel informal (Gronn, 2002; Timperley, 2005). En cambio, la otra, más holística, sostiene que el foco esencial de tal manifestación del liderazgo comporta una acción coordinada, más que una conducta individual agregada. Así, se sugiere que el liderazgo distribuido es una “manera de pensar acerca del liderazgo” que cuestiona muchos supuestos actuales sobre el liderazgo

y el tipo de organización dentro de la cual éste ocurre (Bennett *et al.*, 2003). En particular, pone en duda el supuesto de que las mejoras sustantivas escolares sólo son posibles sobre la base de capacidades individuales ubicadas en la cúpula de la estructura organizativa de la escuela.

Desde otro punto de vista, la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director/a a los demás, sino una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas que trabajan para la movilización de éstas hacia el cambio y la mejora (Harris, cit. en Zener, 2011). Esta argumentación se refuerza al aclarar que el liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de funciones y tareas, propias de los enfoques de administración educativa (Anderson, 2010); es decir, que el hecho de que se dividan las tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido, más bien refiere a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan a los resultados de los aprendizajes escolares.

Como parte del núcleo clave para comprender la práctica del liderazgo como práctica social en las organizaciones escolares, ciertos autores se centran en las interacciones que se producen entre líderes y seguidores en contextos educativos (Spillane, 2006). En particular, aquéllas que tienen influencia directa en la motivación, conocimientos y emociones de los integrantes de la comunidad escolar, dado que definir y focalizar de esta manera el liderazgo excluye prácticas que no están relacionadas con el trabajo esencial de la organización escolar (Spillane y Healey, 2010). Una de las cuestiones centrales que se plantea en torno a esta perspectiva distribuida del liderazgo (Spillane, 2006) es que éste se construye colectivamente para aportar en conocimientos y significados en la organización, y se define como ampliado (líder-plus) y a través de la práctica; ésta, a su vez, se genera en las

interacciones entre líderes, seguidores y su contexto (Spillane, 2006; Spillane *et al.*, 2008). Así, la responsabilidad individual-jerárquica se desplaza parcialmente al grupo y se configura el constructo “líder plus”, que refiere a la acción e interacción conjunta, tanto de quienes detentan la autoridad formal, como de quienes emergen como líderes informales en la práctica del liderazgo en un contexto situacional y temporal.

Lo central de la perspectiva distribuida del liderazgo es la focalización en la práctica del liderazgo (Spillane y Ortiz, cit. en Weinstein, 2016); esto implica, por un lado, las múltiples interacciones entre diversos agentes educativos que se producen en la actividad escolar y, por otro, el carácter social de dicha práctica. Sin embargo, un aspecto que media e influye en ella es la situación. Este constructo posee una conceptualización clave para comprender la práctica del liderazgo desde la perspectiva distribuida, por cuanto que no opera en el vacío (Spillane y Ortiz, como se cita en Weinstein, 2016). En este sentido, los aspectos que definen la situación en que ocurre la práctica del liderazgo pueden ser variados, y pueden ser facilitadores o inhibidores de la interacción entre los agentes educativos. Por ejemplo, la comunicación organizacional, las normativas y los procedimientos administrativos pueden ser considerados como situaciones, no obstante, son los aspectos de tales situaciones los que más influencia tendrán en la calidad de las interacciones para una práctica de liderazgo efectiva. Es más, el término “infraestructura social o educativa” se acuñó para destacar la conceptualización de los aspectos de la situación, con el objeto de develar que tal acepción es esencial para comprender e investigar la práctica del liderazgo en las organizaciones escolares (Spillane y Ortiz, cit. en Weinstein, 2016).

Se plantea la existencia de seis patrones de distribución (Macbeath, 2011), caracterizados en un continuo para sugerir un flujo entre ellos y, también, con el fin de señalar su

carácter situacional. De este modo, se establecen las categorías de distribución formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna y cultural. Asimismo, se caracterizan dos factores independientes en relación con la práctica de la distribución del liderazgo (Harris, cit. en López-Yáñez *et al.*, 2016): el primero, asociado al alcance de la distribución del liderazgo (difusa/profunda) y, el otro, sobre el nivel de acoplamiento organizativo (débil/fuerte). Así, según estos ejes es posible identificar patrones de distribución *ad-hoc*, auto-crático, autónomo y aditivo.

Finalmente, desde lo más macro-político, el liderazgo distribuido ha sido caracterizado como un esfuerzo de coordinación de direcciones escolares, que se manifiesta en el rol de los directores de un determinado distrito local o comuna, con el fin de compartir diferentes prácticas directivas que llevan a cabo en sus contextos escolares y desarrollar estrategias de aprendizaje para constituirse como una comunidad profesional de aprendizaje. Tal manifestación del liderazgo distribuido ha sido interpretada como una estrategia de gestión del conocimiento de prácticas directivas.

En este sentido, cabe señalar, en primer lugar, que tal manifestación de liderazgo, a diferencia de otros modelos, pone el acento en la práctica de liderazgo. Como señala Goddard (cit. en Bolívar, 2019), destacan sus efectos directos sobre procesos clave para la mejora de la práctica pedagógica, tales como la colaboración y el trabajo conjunto entre docentes. Prueba de ello es que López y Gallegos (2017), en un estudio sobre la incidencia del liderazgo distribuido y los desempeños escolares, realizada en una muestra de 70 escuelas efectivas en Chile, concluyen que las dimensiones participación y cooperación, basadas en el enfoque de liderazgo distribuido de Hulpia *et al.* (2009), se asocian positivamente en un aumento de 12.7 y 13.8 puntos respectivamente en el puntaje promedio en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) de matemática.

Asimismo, con una muestra más pequeña, Rojas-Andrade *et al.* (2018) cotejaron la distribución del liderazgo en escuelas de logro intermedio *versus* inicial por medio de la medición SIMCE, y concluyeron que la mitad de las escuelas de logro intermedio obtuvieron puntajes significativamente más altos en subdimensiones de visión, cultura, programa de enseñanza, uso de artefactos, liderazgo docente y relaciones laborales. Todos estos elementos forman parte del inventario de liderazgo distribuido de Davis (2009).

Al considerar la complejidad en la conceptualización del liderazgo distribuido y la multiplicidad de acepciones con que se le ha identificado en la literatura, así como la escasez de estudios empíricos en el contexto nacional y latinoamericano, se elaboró y aplicó un cuestionario para operacionalizar las perspectivas de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Pont *et al.*, 2009) sobre liderazgo escolar, a partir de patrones o estadios de distribución del liderazgo (Macbeath, 2011) y, finalmente, considerando las redes sociales de liderazgo distribuido (López-Yáñez *et al.*, 2014). Para esto se contempló una muestra incidental de 51 escuelas primarias pertenecientes a diversas regiones de Chile.

FUNDAMENTOS EN EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO MULTIDIMENSIONAL DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO (CMDL)

Con base en las perspectivas teóricas predominantes sobre la distribución del liderazgo provistas por organismos internacionales como la OCDE (Pont *et al.*, 2009), y presentes en concepciones más pertinentes usadas en investigaciones, se estructuró un diseño basado en dimensiones a través de diferentes escalas que representaran –y que fueran consistentes– con las definiciones de distribución del liderazgo, considerando que los destinatarios de dicho instrumento son profesores y directivos docentes de escuelas primarias de Chile.

Así, teniendo presente la característica situacional del liderazgo, conforme a contextos y creencias, se buscó una dimensión que tuviera un sustento teórico-práctico que recogiera la percepción de cómo se asignan y distribuyen las diferentes tareas de liderazgo en las organizaciones escolares. En este sentido, una de las cuatro áreas de acción de mejora del liderazgo escolar de la OCDE (Pont *et al.*, 2009) que ayuda a mejorar los resultados escolares, denominada como “distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo”, permite contrastar dónde estamos ahora y dónde nos gustaría estar, con el fin de generar una visión general y pormenorizada sobre tal brecha.

En relación a la perspectiva del liderazgo distribuido con foco en el nivel de interacciones entre roles de agentes educativos (nueve en total) y ámbitos de acción escolar (docencia, gestión, convivencia y aspectos personales), siguiendo a Spillane (2006) e interpretada por López-Yañez *et al.* (2014), se produjo una dimensión que pudiese ser estudiada a través del análisis de redes sociales; ello con el fin de conocer, por medio de indicadores de centralización y densidad, la configuración social de la escuela en cada uno de dichos ámbitos. La última dimensión considerada se anida en los primeros trabajos de Gronn (2002) sobre cómo definir el liderazgo distribuido a partir de sus patrones de distribución. Es decir, si tal patrón es aditivo, y lo que importa es registrar solamente cuántos agentes educativos son reconocidos como influyentes; o si se trata de un patrón más holístico y complejo, en el que interactúan situación, líderes y seguidores.

Macbeath (2011) provee un marco de referencia más exhaustivo, basado en un estudio cualitativo con comunidades escolares en el que se observaron seis categorías mutuamente excluyentes para caracterizar las modalidades de distribución de liderazgo. Éstas consideran la habitual manera de distribución de roles y funciones, desde la basada en los principios de

la burocracia administrativa hasta aquélla en la que influir y ser influido es parte de la cultura de la mejora escolar.

Respecto al criterio de validez aparente (o formal) sobre qué tipo de instrumento era el más eficiente y pertinente, y a partir de la disponibilidad y los recursos para aplicar a los destinatarios antes mencionados, se optó por el cuestionario (auto reporte) cerrado con una modalidad de escala Likert con cinco opciones de respuesta (Morales *et al.*, 2003), puesto es el que ofrece facilidades de comprensión y respuesta rápida por parte de los destinatarios.

Siguiendo las directrices de la construcción de instrumentos (Morales *et al.*, 2003), se comenzó por medio de las concepciones que pudieran ser más operativas y que tuvieran sentido para los destinatarios. Luego, se analizó una muestra de instrumentos, entre ellos el inventario de Hulpia *et al.* (2009) y de Davis (2009), pues han sido empleados en estudios internacionales y también chilenos. El análisis realizado, sin embargo, dejó ver que tales instrumentos eran inadecuados debido a que gran parte de sus dimensiones mencionan al director/a, componente que si bien es importante, no es la unidad de análisis que el presente estudio sustenta para una propuesta plausible para la medición del liderazgo distribuido. Así, se optó por avanzar en la medición de la distribución del liderazgo escolar, como primera dimensión, a partir de la concepción de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), denominada como distribución del liderazgo escolar. La segunda dimensión se asoció al concepto de liderazgo distribuido por medio del análisis de redes sociales fundamentada en los trabajos de López-Yañez *et al.* (2014) y basada en Spillane (2006), aunque su estructura de pregunta y respuesta tiene una naturaleza y objetivo de análisis muy distinto al de las otras escalas. Finalmente, una tercera dimensión se sustentó conceptualmente en los denominados estadios (patrones) de distribución del liderazgo (Macbeath, 2011) propuestos por medio de un continuo de seis estadios, lo cual produce seis subescalas para esta dimensión.

En resumen, el diseño del cuestionario multidimensional de distribución de liderazgo (CMDL) se fundamentó en perspectivas conceptuales recurrentes de la literatura científica para la organización escolar, y se conformó en tres dimensiones a las cuales estarían asociadas sus escalas respectivas.

MÉTODO

Para la elaboración del CMLD se consideraron casi todos los ítems que posee la escala de la OCDE (Pont *et al.*, 2009) para la distribución del liderazgo escolar; algunos vocablos se adaptaron para que resultaran más pertinentes al tipo de destinatario y se excluyó un ítem que no aplicaba para toda la realidad organizativa de las escuelas primarias en Chile. La escala quedó conformada por nueve ítems. En la segunda escala, que habría de explorar las redes sociales que se generan por prioridades de elección de parte de los docentes en ámbitos claves de funcionamiento escolar (docencia, gestión, convivencia y relaciones personales), fue necesario reelaborar la estructura de redacción de los enunciados y contenidos propuestos por López-Yáñez *et al.* (2014) y originados en Spillane (2006), para adecuarlos a la realidad organizativa escolar chilena. Finalmente, en la tercera escala, hubo que crear

ítems para cada una de las subescalas que conformaban la concepción de estadios de distribución de liderazgo de Macbeath (2011), lo cual generó en total 45 ítems; cada subescala posee de 7 a 8 ítems. De este modo, dos escalas se adaptaron a la realidad organizativa chilena y, además, se crearon íntegramente seis subescalas para los patrones de distribución del liderazgo, lo cual constituye una primera versión del CMLD.

Procedimientos usados para la validación del contenido

Con relación al criterio del perfil de experto, se privilegió el hecho de que fueran académicos y/o profesionales de la educación que tuviesen experiencia y trayectoria demostrable en dirección escolar o en investigación sobre liderazgo escolar. Así, se confeccionó un listado con sus nombres y se les envió el instrumento y un protocolo de solicitud de colaboración para la validación del cuestionario, indicando los objetivos y procedimientos, para que valoraran el grado de pertinencia y relevancia de cada uno de los ítems del cuestionario y sus respectivas escalas. Se les pedía, también, que enviaran comentarios de forma y de fondo sobre el contenido. La lista final quedó conformada por los siguientes atributos de expertos.

Tabla 1. Perfil de expertos

| Experto | Sexo | Formación inicial | Motivo de elección |
|---------|-----------|-----------------------------------|--|
| 1 | Masculino | Ingeniero industrial Psicólogo | Investigador en liderazgo directivo escolar |
| 2 | Masculino | Profesor | Investigador en liderazgo distribuido escolar |
| 3 | Masculino | Profesor | Profesional en política y dirección educativa |
| 4 | Masculino | Profesor | Candidato a doctor. Desarrolla tesis sobre liderazgo distribuido |
| 5 | Femenino | Socióloga | Investigadora en liderazgo directivo escolar |
| 6 | Masculino | Ingeniero industrial | Investigador en gestión educativa |
| 7 | Masculino | Profesor | Doctor en educación |

Fuente: elaboración propia a partir de criterios expertos y aceptaciones de solicitud.

Posteriormente, a partir de las valoraciones provistas por los expertos se conformó una matriz numérica para analizar sus valoraciones con el Índice de Lawshe (Tristán-López, 2008), con el objetivo de contrastar las diferentes opiniones sobre la validez del contenido del instrumento con un indicador estadístico afin. De este modo se obtuvo una versión preliminar, que fue aplicada a una muestra de directivos docentes superiores pertenecientes a los consejos directivos regionales (conformada por directores de

escuelas municipales). Posteriormente, se generó una segunda versión del CMLD para ser administrada presencialmente a través de protocolo impreso a una muestra de docentes y directivos de 51 escuelas primarias de Chile; 714 sujetos respondieron tal versión, que corresponde a más de la mitad del personal docente y directivo de cada escuela. La Tabla 2 ilustra la conformación de las dimensiones (escalas) y subdimensiones (subescalas) de tal instrumento.

Tabla 2. Dimensiones que conforman el CMLD

| Dimensiones (escalas) | | Subdimensiones (subescalas) | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-------------|--|--------------------|
| Información de identificación | Región y comuna | Sexo | Cargo (rol) | Años de experiencia | Nivel de formación |
| Distribución de liderazgo | Situación actual | | | Situación deseable | |
| Roles y distribución del liderazgo | <i>Cargos o puestos de trabajo</i> | | | <i>Ámbitos de organización escolar</i> | |
| | Sostenedor/a | | | Docencia | |
| | Director/a | | | Gestión | |
| | Encargado/a de convivencia | | | Convivencia | |
| | Jefe/a de UTP | | | Personal | |
| | Inspector/a general | | | | |
| | Coordinador/a de ciclo | | | | |
| | Jefe/a de departamento | | | | |
| Patrones de distribución de liderazgo | Distribución formal | | | | |
| | Distribución pragmática | | | | |
| | Distribución estratégica | | | | |
| | Distribución incremental | | | | |
| | Distribución oportuna | | | | |
| | Distribución cultural | | | | |

Fuente: elaboración propia sobre la estructura multidimensional del CMDL.

Características de la muestra de docentes y directivos pertenecientes a las escuelas

Respecto de las características generales de la muestra de sujetos que respondió en cada una de las 51 escuelas primarias y que aceptó participar en el estudio, cabe precisar que inicialmente se contempló una muestra representativa de 77 escuelas, pero debido tanto a

contingencias laborales (huelga de docentes) como a la no aceptación del estudio por parte de algunos directivos, quedó una muestra incidental reducida a 66 por ciento de lo previsto, es decir, se generó una tasa de mortalidad de 34 por ciento. La Tabla 3 resume las características de quienes respondieron el instrumento en función de la información de identificación general.

Tabla 3. Características identificatorias de 714 docentes y directivos de 51 escuelas primarias de diferentes regiones de Chile

| Datos de identificación | Número y porcentajes | | | | |
|-----------------------------|----------------------|--------|-------|-------------------|-------|
| | Sexo | Hombre | | | Mujer |
| | 28 | | | 72 | |
| Cargo | Docente de aula | | | Docente directivo | |
| | 83 | | | 17 | |
| Años de experiencia docente | 0-5 | 5-10 | 10-15 | 15-20 | 20-25 |
| | 25.07 | 22.49 | 22.06 | 12.75 | 25.07 |

Fuente: elaboración propia a partir de la edición de los resultados extraídos de programa SPSS.

Media aritmética y desviación estándar de ítem por dimensión

Distribución actual y deseada de liderazgo. Estos resultados corresponden a las respuestas

de docentes y directivos docentes de la muestra de escuelas contempladas en el estudio. Se registró un total de 714 cuestionarios respondidos (100 por ciento), pero sólo 623 (87 por ciento) fueron escrutados como válidos.

Tabla 4. Medias aritméticas y desviación estándar de los ítems de la dimensión actual y deseada de la distribución del liderazgo

| Ítems | Dimensiones (situación) | | | |
|--|-------------------------|----------|-----------|----------|
| | Actual | | Deseada | |
| | \bar{x} | σ | \bar{x} | σ |
| 1. Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela | 3.47 | 0.96 | 4.43 | 0.63 |
| 2. Se promueve la participación en equipos de liderazgo | 3.42 | 1.01 | 4.45 | 0.63 |
| 3. Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos | 2.32 | 1.01 | 4.23 | 0.74 |
| 4. La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento | 3.60 | 1.07 | 4.45 | 0.62 |
| 5. Los integrantes de los consejos tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo | 3.01 | 1.05 | 4.31 | 0.72 |
| 6. Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgos | 3.13 | 1.05 | 4.36 | 0.66 |
| 7. El liderazgo compartido es reconocido y reforzado por la política pública existente | 3.05 | 1.06 | 4.37 | 0.69 |
| 8. Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo | 3.04 | 1.08 | 4.43 | 0.67 |
| 9. Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes | 3.83 | 1.03 | 4.68 | 0.64 |

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas exportadas desde el programa SPSS.

Entre cada una de las dimensiones de la escala existen diferencias absolutas en torno a la media aritmética de sus ítems y el grado de

dispersión. Asimismo, los ítems de ambas escalas poseen medias aritméticas cuyos valores varían para la dimensión actual entre 2.3 y 3.8,

en tanto que para la dimensión deseada se ubican entre 4.2 y 4.6. Esto refleja una brecha importante en la percepción de la distribución del liderazgo actual y la deseada. Quizá lo más significativo de este análisis descriptivo es la diferencia de percepción; ésta se da al comparar el tercer ítem, cuya diferencia es de 2 puntos, y que se refiere a la indagación sobre

si existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos.

Estadios de distribución del liderazgo. Esta dimensión contiene seis subescalas asociadas a los diferentes estadios de distribución del liderazgo, y cada una de éstas contiene entre siete y ocho ítems, tal como se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. Media aritmética y desviación estándar de ítems de estadios de distribución

| | \bar{x} | σ |
|--|-----------|----------|
| Formal: manera en que se asignan responsabilidades directivas en las estructuras y roles formales de la institución | | |
| 10. La estructura organizacional de la escuela determina con claridad todos los puestos de liderazgo posibles | 3.625 | 0.9586 |
| 11. Las capacidades de liderazgo que se deben ejercer están descritas claramente en roles y funciones del establecimiento | 3.662 | 0.9831 |
| 12. El ejercicio de liderazgo es coherente con las normativas que regulan el funcionamiento de la institución | 3.729 | 0.9537 |
| 13. Se asignan formalmente responsabilidades de liderazgo | 3.646 | 1.0117 |
| 14. Existe empoderamiento en roles formales de liderazgo | 3.613 | 1.0007 |
| 15. Existe conciencia del rol de liderazgo en directivos docentes | 3.783 | 0.9916 |
| 16. La estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones | 3.914 | 0.9650 |
| 17. El liderazgo en esta institución está explícitamente reflejado en las estructuras formales | 3.850 | 0.9229 |
| Pragmática: delegación <i>ad-hoc</i> de carga laboral. Su característica esencial es su inmediatez y falta de visión de largo plazo en aspectos de sucesión y construcción de capacidades | | |
| 18. Se asignan tareas puntuales de liderazgo ante necesidades emergentes | 3.631 | 0.8626 |
| 19. Se comparten roles de liderazgo en función de requerimientos emergentes | 3.526 | 0.9551 |
| 20. La inmediatez en la asignación de responsabilidades de liderazgo predomina sobre la visión | 3.207 | 0.9111 |
| 21. Los docentes eluden responsabilidades de liderazgo directivo | 2.734 | 1.0352 |
| 22. Se asignan responsabilidades específicas de liderazgo | 3.354 | 0.8954 |
| 23. Se asignan tareas de liderazgo en función de criterios prácticos | 3.484 | 0.8741 |
| 24. Se asignan tareas de liderazgo con base en el conocimiento que poseen las personas | 3.498 | 1.0816 |
| Estratégica: orientación a metas que se alinean tras un objetivo de largo plazo en función del mejoramiento escolar | | |
| 25. Se cuenta con una visión clara de mediano y largo plazo que guía la asignación de roles de liderazgo | 3.563 | 0.9490 |
| 26. La toma de decisiones en tareas de liderazgo son previstas por el alineamiento estratégico | 3.521 | 0.9056 |
| 27. Los criterios que guían el desarrollo profesional docente son más de equipos que individuales | 3.390 | 1.030 |
| 28. El liderazgo es más de equipo que de individuos | 3.358 | 1.0529 |
| 29. Se asignan estratégicamente responsabilidades de liderazgo | 3.412 | 0.9762 |
| 30. Se asignan tareas de liderazgo en función de las metas de mejora escolar | 3.719 | 0.9538 |
| 31. En la cultura de esta institución se asume que el liderazgo está distribuido en las personas como conjunto | 3.439 | 1.0339 |
| 32. Se alinean capacidades de trabajar en equipo con logro de metas estratégicas | 3.600 | 0.9924 |

Tabla 5. Media aritmética y desviación estándar de ítems de estadios de distribución

(continuación)

| | \bar{x} | σ |
|---|-----------|----------|
| Incremental: amplía posibilidades del potencial del liderazgo, pero con foco en el desarrollo profesional, para así construir talento desde dentro de la organización | | |
| 33. La dirección logra detectar con tiempo los potenciales líderes que van apareciendo en el trabajo cotidiano | 3.231 | 1.0024 |
| 34. Existe apoyo desde la dirección para potenciar los nuevos liderazgos que se van manifestando | 3.263 | 1.0794 |
| 35. La dirección trabaja en equipo con los docentes a favor de la institución | 3.810 | 1.0103 |
| 36. Existen instancias formativas para desarrollar capacidades en líderes potenciales | 2.920 | 1.0759 |
| 37. Se generan espacios de trabajo y colaboración para los nuevos líderes que van apareciendo | 2.950 | 1.0882 |
| 38. La dirección es capaz de “compartir” su liderazgo | 3.349 | 1.1546 |
| 39. Se asignan tareas de liderazgo en forma gradual | 3.153 | 1.0210 |
| Oportuna: hay tal fuerza de iniciativa dentro de la escuela que los profesores capaces y comprometidos, de manera voluntaria, hacen extensivos sus roles a nuevos ámbitos de liderazgo | | |
| 40. Se asumen responsabilidades de liderazgo en forma oportuna | 3.391 | 0.8553 |
| 41. Siempre aparece un líder cuando se le necesita | 3.388 | 0.9585 |
| 42. El liderazgo es más bien adoptado que conferido | 3.263 | 0.8847 |
| 43. Existen oportunidades en que se nota la ausencia de un líder para conducirlo | 2.869 | 1.0340 |
| 44. Los líderes formales de la institución son capaces de enfrentar desafíos y situaciones emergentes que lo requieran | 3.778 | 0.8883 |
| 45. Existe un alto nivel de iniciativa para liderar | 3.471 | 0.9518 |
| 46. Se dan oportunidades para ceder liderazgo a sectores de la comunidad educativa | 3.152 | 0.9255 |
| 47. Se antepone más la oportunidad de liderar que la planificación y la asignación de roles | 2.900 | 0.9376 |
| Cultural: las personas ejercen iniciativas espontáneamente y en forma colaborativa; no hay una demarcación clara entre líderes y seguidores | | |
| 48. Se cuenta con una concepción de liderazgo común | 3.251 | 0.9467 |
| 49. Es natural para esta institución reconocer y apoyar los liderazgos | 3.361 | 1.0215 |
| 50. La estructura institucional se apoya en el liderazgo | 3.479 | 0.9938 |
| 51. La estructura institucional define tareas concretas para los líderes | 3.507 | 0.9894 |
| 52. Las acciones propias de liderar están alojadas en la cultura organizativa del establecimiento | 3.497 | 0.9633 |
| 53. Se ejerce el liderazgo espontáneamente | 3.349 | 0.9717 |
| 54. Existe clara delimitación entre líderes y colaboradores en el trabajo de la institución | 3.481 | 0.9459 |

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas exportadas desde el programa SPSS.

Con relación a la distribución formal, la media de cada uno de los ítems varía entre los valores 3.6 y 3.9, pero en relación con la desviación estándar, los ítems 13 y 14 reflejan una mayor variabilidad respecto de los demás. Asimismo, sobre la distribución pragmática, la media de cada uno de los ítems varía entre 2.7 y 3.6, pero en cuanto a la desviación estándar, los ítems 21 y 24 reflejan una mayor

variabilidad respecto de los demás. En relación con la distribución estratégica, la media de cada uno de los ítems varía entre 3.3 y 3.7, y en la desviación estándar los ítems 27, 28 y 31 reflejan una mayor variabilidad respecto de los demás. Sobre la dimensión incremental, la media varía desde el valor 2.9 al 3.8, pero con relación a la desviación estándar todos los ítems se concentran en torno al valor 1. Respecto a

la distribución oportuna, la media varía entre 2.8 y 3.7 y en la desviación estándar sólo el ítem 43 aparece con un valor superior a 1. Finalmente, en cuanto a la distribución cultural de la media de cada uno de los ítems, éstos varían entre los valores valor 3.2 y 3.6, pero en relación con la desviación estándar sólo el ítem 49 aparece con un valor superior a 1.

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS SEGÚN DIMENSIONES

En relación con la fiabilidad de las escalas y de sus ítems, éstas fueron analizadas por medio del cálculo del índice del alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), el cual se obtuvo para todos los valores superiores a 0.75 (Tabla 6).

Tabla 6. Resúmenes de índices de consistencia interna alfa (α) de Cronbach

| Distribución de liderazgo | | Patrones de distribución de liderazgo | | | | | |
|---------------------------|-----------------|---------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Actual | Deseable | Formal | Pragmática | Estratégica | Incremental | Oportuna | Cultural |
| $\alpha = 0.92$ | $\alpha = 0.85$ | $\alpha = 0.90$ | $\alpha = 0.79$ | $\alpha = 0.94$ | $\alpha = 0.94$ | $\alpha = 0.77$ | $\alpha = 0.917$ |

Fuente: elaboración propia.

Cabe precisar que, en cuanto a fiabilidad, se verificó si el índice de alfa de Cronbach de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem, y se analizó la correlación corregida ítem-total, esto es, el coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación en el ítem y la suma de las puntuaciones en los restantes ítems (o índice de homogeneidad corregido). Los resultados indican una alta consistencia; además, en ningún caso la eliminación de algún ítem supuso una mejora sustantiva en la fiabilidad de las escalas.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) DE LAS DIMENSIONES

Dado el carácter descriptivo y exploratorio de las dimensiones que conforman el CMDL, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el propósito de conocer la agrupación de los ítems en cada dimensión, con excepción de la dimensión de redes sociales, además de analizar si esta configuración es coherente con las perspectivas teóricas —anteriormente descritas— con las que se construyó cada escala. Para ello se obtuvieron, a través del test de esfericidad de Bartlett, valores significativos en todos los casos ($p < .001$) e índices de adecuación muestral basados en Kaiser-Meyer-Olkin

(KMO) satisfactorios para cada una de las escalas. Luego de verificar tales condiciones mínimas de aplicación de AFE, se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax, cuyas salidas extraídas de SPSS se editaron y se presentan en la Tabla 7.

Distribución del liderazgo

En ambas dimensiones de las escalas emerge un solo factor y éste explica alrededor del 60 por ciento de la varianza. Sin embargo, respecto a los ítems de la escala, sólo el 9 presenta un valor bajo de 0.403 en comunalidad, y junto al análisis de su contenido, respecto de los otros, se puede interpretar como un aspecto diferente a lo que pretende medir la dimensión en su conjunto.

Estadios de distribución del liderazgo

De manera similar al anterior apartado se realizaron los AFE de las escalas asociadas a la distribución del liderazgo, y se detectó, para cada una de las escalas formal, incremental, estratégica y cultural, un solo factor que explica aproximadamente 60 por ciento de la varianza. En cambio, en las escalas pragmática y oportuna emergen dos factores que explican en ambas alrededor de 65 por ciento de la varianza. Respecto de los ítems de cada una de las escalas,

Tabla 7. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones actual y deseada

| Situación actual | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| Varianza total explicada | | | | | | |
| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de saturaciones al cuadrado de las extracciones | | |
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5.484 | 60.928 | 60.928 | 5.484 | 60.928 | 60.928 |
| 2 | .737 | 8.187 | 69.115 | | | |
| 3 | .572 | 6.358 | 75.473 | | | |
| 4 | .518 | 5.761 | 81.234 | | | |
| 5 | .444 | 4.933 | 86.167 | | | |
| 6 | .397 | 4.410 | 90.577 | | | |
| 7 | .315 | 3.499 | 94.077 | | | |
| 8 | .280 | 3.111 | 97.188 | | | |
| 9 | .253 | 2.812 | 100 | | | |
| Situación deseada | | | | | | |
| Varianza total explicada | | | | | | |
| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de saturaciones al cuadrado de las extracciones | | |
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5.408 | 60.086 | 60.086 | 5.408 | 60.086 | 60.086 |
| 2 | .646 | 7.178 | 67.264 | | | |
| 3 | .625 | 6.942 | 74.206 | | | |
| 4 | .523 | 5.811 | 80.018 | | | |
| 5 | .492 | 5.469 | 85.487 | | | |
| 6 | .396 | 4.397 | 89.884 | | | |
| 7 | .324 | 3.601 | 93.485 | | | |
| 8 | .307 | 3.414 | 96.899 | | | |
| 9 | .279 | 3.101 | 100 | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas exportadas desde el programa SPSS.

sólo el ítem 16 de la subescala de distribución formal posee un valor bajo en comunalidad (0.238), menor que 0.5 y tendiente a 0.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC) DE ESCALAS DE CMLD

Se realizó un proceso de estimación de los valores perdidos basados en el algoritmo EM (algoritmos para la obtención de estimadores

máximos iterativos) (Gómez *et al.*, 2006). Al ser un método basado en verosimilitud, tiende a ser estable y robusto, y tiene menor tendencia a presentar sesgos en la asignación de valores incompletos.

La muestra quedó compuesta de un total de 637 casos, los cuales fueron analizados a través de un AFC para dos modelos distintos. El primero de ellos fue sobre el modelo de dos factores, asociado a la evaluación sobre la

distribución del liderazgo, donde se probó un modelo de dos factores (situación actual y situación deseable). El segundo análisis se realizó a los factores de los patrones de distribución del liderazgo, probando un modelo con 6 factores correspondientes a las dimensiones propuestas en el instrumento (dimensiones 4-9).

En los dos modelos evaluados se utilizó un procedimiento de estimación de máxima verosimilitud. Para la evaluación de la bondad de ajuste de los modelos analizados se utilizó un conjunto de coeficientes que se señalan a continuación:

Indicadores de ajuste absoluto: no comparan los valores con un indicador de base (modelo nulo). Entre ellos destaca el valor chi-cuadrado del ajuste, que no debe ser significativo. Pese a lo anterior, este indicador tiende a verse afectado por el número de sujetos, que en el presente análisis es de 637. Por ello, se considera más apropiado el indicador conformado por la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), el cual no debe ser superior a 5 e, idealmente, debe ser menor a 3 (índices excelentes de ajuste son inferiores a 2) (Brown, 2006; Hu y Bentler, 1999). Otro indicador de ajuste absoluto es el índice de bondad de ajuste (GFI, por sus siglas en inglés), cuyo valor debe ser superior a 0.9. Asimismo, se calculó la raíz cuadrada media residual, la cual debería tener un valor inferior a 0.05 para indicar un ajuste adecuado, además de la media cuadrática residual (RMR), que debería tener un valor inferior a 0.05.

Indicadores de ajuste relativo: el ajuste del modelo se compara con un modelo de relaciones nulas que supone la independencia de los factores. Entre los indicadores destacan el índice de ajuste comparativo (CFI), el cual debe ser mayor a 0.9 para indicar un ajuste adecuado, y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el cual debería obtener un valor inferior a 0.05; en algunos casos el criterio debería ser menor a 0.06. Adicionalmente, se obtuvo

el índice de Tucker-Lewis (TLI), el cual no presenta tendencia a verse afectado por el tamaño de la muestra.

AFC de primera escala

El primer modelo probado comprende las dos dimensiones asociadas a la evaluación hecha sobre la percepción de la distribución de liderazgo (situación actual y situación deseable). Se obtuvieron indicadores de ajuste buenos, salvo por el RMSEA, el cual tiene un valor de 0.8. Se realizó, asimismo, un análisis del modelo que considerara los factores como dimensiones no correlacionadas. El ajuste de dicho modelo es aún menor, lo que permite evaluar el modelo de factores relacionados como la mejor solución posible para la representación de la escala de dicho cuestionario.

AFC de segunda escala

El modelo aquí evaluado corresponde a los factores del CMLD, que son 6 (distribución formal, distribución pragmática, distribución estratégica, distribución incremental, distribución oportuna y distribución cultural). Al analizar los resultados obtenidos se observa un ajuste que no alcanza a ser bueno en todos los coeficientes; los valores de algunos de ellos, incluso, quedan fuera de los recomendados. Para corregir este ajuste se analizó la relación entre los ítems y los factores latentes, y lo que se observó fue que algunos de ellos tenían una relación y un peso bajos con su factor, lo cual cuestiona la vinculación entre el reactivo y la dimensión. Al eliminar estos ítems se procedió a realizar el mismo análisis, el cual se indica en la segunda fila de la Tabla 8:

Este modelo presenta indicadores de ajuste absolutos y relativos superiores a los obtenidos en el modelo inicial, lo cual es una fuerte sugerencia para reconsiderar la presencia de los ítems antes mencionados. No obstante, la ganancia al eliminar dichos reactivos no resulta ser lo suficientemente importante como para justificar la eliminación de los mismos con total seguridad.

Tabla 8. Comparación de índices de bondad de ajuste de modelos

| Modelo | CMIN/DF | GFI | CFI | RMR | RMSEA | TLI |
|------------------------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Seis factores completos | 3.429 | 0.8 | 0.901 | 0.042 | 0.062 | 0.892 |
| Seis factores con ítems eliminados | 3.288 | 0.826 | 0.921 | 0.034 | 0.06 | 0.915 |

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, los indicadores de ajuste, absolutos y relativos, se pueden considerar como adecuados para medir los constructos a los cuales están dirigidos, salvo en el caso del primer modelo, donde se deben considerar los factores 1 y 2 como relacionados y donde los indicadores de ajuste son buenos casi en su totalidad (salvo el caso de RMSEA). En el caso de la escala de las seis dimensiones, los indicadores son todos muy apropiados para el uso potencial que pueda tener la escala, salvo por la posibilidad de eliminar los ítems antes señalados, lo cual conduciría a la obtención de un modelo con un ajuste muy superior, pero a costa de la eliminación de reactivos que pueden incidir en la evaluación de la validez del contenido o en la confiabilidad del test.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dada la alta complejidad, dinámica, intenciones y relaciones de las organizaciones escolares, tanto por su identidad formativa como por su singularidad cultural organizacional, y debido a que frecuentemente la teoría administrativa —y la investigación en mejora de la efectividad escolar— las considera como un sistema débilmente articulado (Orton y Weick, 1990), se ha hecho necesario desarrollar más capacidades de influencia basadas en el liderazgo. Estas capacidades consideran el potencial de implicación activa de otros agentes de cambio que se dan en una comunidad educativa, sean éstas en posiciones jerárquicas formales (estructura) o informales (cultura) de poder. En este sentido, un componente clave lo constituye el nivel de infraestructura social (Spillane, 2006) como dimensión de situación, bajo un enfoque de liderazgo contingente

que favorezca prácticas que reditúen en más y mejores aprendizajes en la organización escolar. En este contexto surge la perspectiva de la distribución del liderazgo, frecuentemente denominada por la literatura como liderazgo distribuido; el análisis de la conceptualización e interpretación de este término, y de las principales perspectivas teóricas en torno al mismo, permite concluir que posee múltiples acepciones y adjetivaciones.

Si bien en esta última década se cuenta con un importante cúmulo de discusión teórica sobre enfoques de liderazgo en las organizaciones educativas y, en particular, en lo que se refiere a la relación con el denominado liderazgo distribuido, gran parte de ésta proviene del ámbito anglosajón y, en el caso de las investigaciones, muchas de ellas corresponden a estudios de casos o revisiones. En este sentido, se logró construir un cuestionario basado en conceptualizaciones frecuentes de la literatura científica sobre el constructo liderazgo distribuido provenientes de 714 sujetos. Así, las dimensiones y subdimensiones del CMDL, orientadas más para un fin de carácter formativo que de medición *stricto sensu*, obtuvo una adecuada fiabilidad en cada una de las escalas e ítems analizados, dados los diferentes criterios para valorar la plausibilidad del índice de Cronbach (1951).

Respecto del estudio de validez, cabe precisar que la referida al contenido fue discernida por siete expertos en indicadores de relevancia y pertinencia. Además, tales criterios se complementaron con el índice cuantitativo de Lawshe (Tristán-López, 2008) y alcanzaron un nivel de consistencia adecuado. En el AFE la mayoría de los ítems de cada una de las escalas se agrupó en torno a un factor, lo que

explica un porcentaje mayor a la mitad de la varianza de ésta. Así, en el caso de la primera escala, basada en Pont *et al.* (2009), se pudo evidenciar que tanto la subdimensión estado actual como estado deseable presentan una estructura unifactorial, aunque el último ítem es débil y podría ser excluido para mejorar la conformación de dicha escala. En cambio, sólo en dos escalas sobre estadios de distribución (Macbeath, 2011) emergieron dos factores. Lo anterior conllevaría a hacer análisis tanto de los contenidos de los ítems con baja comunalidad, como de otros más específicos, para mejorar dichas escalas. Con relación al AFC, cabe precisar que se pusieron a prueba dos modelos, dada la calidad de los diferentes índices de evaluación de bondad de ajuste del modelo, y se optó por aquéllos que se relacionaban para cada una de las diferentes escalas.

Respecto del análisis descriptivo, basado en los resultados sobre la percepción de dos escalas del CMDL adaptadas de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), sus descriptivos univariados (media aritmética y desviación estándar) precisan que la percepción de docentes y directivos docentes sobre la situación actual de la distribución del liderazgo en la muestra de más de medio centenar de escuelas primarias chilenas, procedentes de diversas regiones y pertenecientes a los índices de más alta vulnerabilidad, denotan una alta valoración media en el ítem “desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes”, y una baja valoración media en el ítem “existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos”. Esta ordenación de valoraciones se corrobora cuando se examina la percepción sobre la situación deseada de la distribución del liderazgo, ya que son los mismos ítems de ambas escalas, actual y deseada, los que poseen la menor y mayor valoración. Asimismo, cuando se examinan las tendencias valorativas como un todo, es decir, contrastando la percepción general de una y otra, es claramente observable la brecha a favor de la distribución

del liderazgo deseada, lo que revela, sin lugar a dudas, una diferencia absoluta y sustantiva sobre el nivel de percepción de la distribución del liderazgo en la muestra de escuelas que fueron parte del estudio.

Lo más destacable del análisis descriptivo de esta primera escala del CMDL lo constituye la percepción mayoritaria sobre que desarrollar liderazgos compartidos favorece los resultados de aprendizaje. Esta consideración, por lo demás, da sentido e identidad en las organizaciones escolares, dado que pone en discusión algunas perspectivas teóricas y de políticas educativas sobre la formación directiva docente, que priorizan y sitúan al liderazgo directivo en una dimensión individualista, jerárquica y heroica.

Con relación a los estadios o patrones de distribución (Macbeath, 2011), se constata que la percepción sobre el estadio más frecuente percibido por profesores y docentes directivos es el de distribución formal; destaca aquí, como ítem, una alta valoración sobre la percepción de que “la estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones”. Aunque existen orientaciones de política educativa en el campo de la dirección de los centros tendientes a dar más participación y poder a los diferentes actores y agentes educativos de la comunidad, según el estudio prevalece la delegacional formal como modalidad de distribución de liderazgo, y una toma de decisiones más cupular que comunitaria. En cambio, es la distribución incremental la de menor valoración, lo que es consistente con lo anteriormente señalado, dado que tal estadio de distribución de liderazgo trata del proceso de desprendimiento o del “soltar el control desde arriba hacia abajo”, con el fin de ampliar el potencial y desarrollo del talento para ejercer el liderazgo en la organización. Gran parte de lo concluido sobre estadios o patrones de distribución del estudio realizado es relativamente consistente con los hallazgos del estudio de casos de Ahumada *et al.* (2011), puesto que también en dicho estudio se encuentran

patrones de distribución asociados a la jerarquía, tareas, capacidades y confianza, aunque tales patrones están directamente asociados a cómo se organiza la escuela y a su dependencia administrativa. Estos aspectos se enmarcan en lo que se ha denominado como infraestructura social (Spillane, 2006).

Sin lugar a duda, el estudio ofrece una serie de limitaciones, sobre todo por las características de su muestra: si bien ésta se conformó con alrededor de medio centenar de escuelas primarias de diversas regiones de Chile seleccionadas bajo un criterio de mejora sustentable de efectividad escolar (escuelas que en tres periodos consecutivos lograron destacarse entre sus similares, medidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación —SIMCE— de Lenguaje y Matemática en octavo año) y vulnerabilidad (índices de categorías del Ministerio de Educación A y B), no fue posible complementar la información de 26 escuelas más, que correspondían al total del muestreo aleatorio previsto inicialmente. Complementar la

información con un diseño que considerara a las escuelas que se agrupan en los demás índices de vulnerabilidad hubiera permitido enriquecer los hallazgos del estudio.

En cuanto al cuestionario y sus escalas, cabe precisar que faltaron algunos análisis específicos y diferenciales, por ejemplo, determinar algún criterio externo (algún indicador de cuestionario de SIMCE) para estudiar la validez de criterios de dichas escalas del CMLD.

Finalmente, como prospectivas de estudio cabe señalar que este trabajo debería suscitar una serie de preocupaciones que podrían ser materia de investigaciones posteriores, sobre todo en la región; lo anterior debido a que existe escasez de investigaciones empíricas que aporten en ámbitos específicos del liderazgo en las organizaciones escolares, especialmente desde modelos como la perspectiva distribuida, pero asociados a su relación con variables estratégicas directamente vinculadas a trayectorias de mejora de la calidad de los aprendizajes.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis (2010), "Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-123.
- AHUMADA, Luis, Álvaro González y Mauricio Pino (2016), *Redes de mejoramiento escolar: ¿por qué son importantes y cómo las apoyamos? Documento de trabajo No. 1*, Santiago de Chile, Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AHUMADA, Luis, Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic y Óscar Maureira (2017), *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*, Santiago de Chile, Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AHUMADA, Luis, Vicente Sisto, Verónica López y Juan Valenzuela (2011), "Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, núm. 2, pp. 262-273.
- ANDERSON, Stephen (2010), "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- BELLEI, Cristián, Liliana Morawietz, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (2015), *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- BELLEI, Cristián, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras (2014), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- BENNETT, Nigel, Christine Wise, Philip Woods y Janet Harvey (2003), *Distributed Leadership: A review of literature*, Londres, National College of School Leadership.
- BOLDEN, Richard (2011), "Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research", *International Journal of Management Reviews*, vol. 13, núm. 3, pp. 251-269.
- BOLÍVAR, Antonio (2012), *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Archidona (España), Ediciones Aljibe.

- BOLÍVAR, Antonio (2019), *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid, La Muralla.
- BROWN, Timothy (2006), *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, Nueva York, The Guilford Press.
- CRONBACH, Lee (1951), "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests", *Psychometrika*, vol. 16, núm. 3, pp. 297-334.
- DAVIS, Monique (2009), *Distributed Leadership and School Performance*, Tesis de Doctorado, Washington DC, George Washington University.
- DERBY, Fabián (2017), *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular*, Tesis de Doctorado, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ENGSTRÖM, Yrjö (2001), "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 78-118.
- GARCÍA Carreño, Ingrid del Valle (2017), "Liderazgo educativo. Actuación de los directivos según la visión de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido", en *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia*, Salamanca (España), AIDIPE, pp. 1099-1111.
- GIBB, Cecil (1960), "Los principios y rasgos del liderazgo", en Peter Heintz (ed.), *Sociología del poder*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, pp. 56-64.
- Gobierno de Chile (2011), Ley Núm. 20.501 Calidad y Equidad de la Educación, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346> (consulta: 10 de abril de 2017).
- GÓMEZ, Juan, Javier Palarea y Josep Martín (2006), "Métodos de inferencia estadística con datos faltantes. Estudio de simulación sobre los efectos en las estimaciones", *Estadística Española*, vol. 48, núm. 162, pp. 241-270.
- GRONN, Peter (2002), "Distributed Leadership as a Unit of Analysis", *The Leadership Quarterly*, vol. 13, núm. 4, pp. 423-451.
- HARRIS, Alma (2012), *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*, Santiago de Chile, Fundación Chile-Centro de Innovación de Educación.
- HU, Li-tse y Peter Bentler (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55.
- HULPIA, Hester, Geert Devos y Yves Rosseel (2009), "Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 69, núm. 6, pp. 1013-1034.
- HUTCHINS, Edwin (1995), "How a Cockpit Remembers Its Speed", *Cognitive Science*, vol. 19, núm. 3, pp. 265-288.
- LARRAÍN, Felipe (2017), *The Changes in Relational Trust during the First Year of a Distributed Leadership Implementation: A descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams*, Tesis de Doctorado, Pennsylvania, University of Pennsylvania.
- LÓPEZ, Pablo (2013), "Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación", *Cinta de Moebio*, núm. 47, pp. 83-94.
- LÓPEZ, Pablo y Verónica Gallegos (2017), "Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 112-129.
- LÓPEZ-Yáñez, Julián (2012), "Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional", *Organización y Gestión Educativa*, vol. 95, núm. 3, pp. 8-11.
- LÓPEZ-Yáñez, Julián, Eduardo García-Jiménez, Nieves Oliva-Rodríguez, Begoña Moreta-Jurado y Alejandro Bellerín (2016), "El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 61-78.
- LÓPEZ-Yáñez, Julián, Víctor Hugo Perera-Rodríguez, Encarna Bejarano-Bejarano, Manuel del Pozo Redondo y Cristina Budia (2014), "La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 99-117.
- MACBEATH, John (2011), *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*, Santiago de Chile, Fundación Chile-Área de Educación.
- MONTECINOS, Carmen, Felipe Aravena y Romina Tagle (2016), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: notas técnicas para orientar sus acciones*, Santiago de Chile, Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- MORALES, Pedro, Belén Urosa y Ángeles Blanco (2003), *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*, Madrid, La Muralla.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, París, OECD Publishing.
- ORTON, J. Douglas y Karl Weick (1990), "Loosely Coupled Systems: A reconceptualization", *Academy of Management Review*, vol. 15, núm. 2, pp. 203-223.

- PONT, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1: *Política y práctica*, París, OECD Publishing.
- Real Academia Española (RAE) (2019), *Diccionario de la lengua española*, en: <https://dle.rae.es/?id=DzNTv6G> (consulta: 27 de abril de 2017).
- ROJAS-Andrade, Rodrigo, Gabriel Prosser y Nicolás Bonilla (2018), “Distribuir el liderazgo para mejorar la calidad de la educación”, *Castalia*, vol. 4, núm. 3, pp. 38-49.
- SANS-Martín, Antonio, Joan Guàrdia y Xavier Triadó-Ivern (2016), “El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural”, *Revista de Educación*, núm. 371, pp. 83-99. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-309>
- SENGE, Peter, Richard Ross, Bryan Smith, Charlotte Roberts y Art Kleiner (1995), *La quinta disciplina en la práctica: estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Ediciones Juan Granica.
- SERGIOVANNI, Thomas (1984), “Leadership and Excellence in Schooling”, *Educational Leadership*, vol. 41, núm. 5, pp. 4-13.
- SPILLANE, James (2006), *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SPILLANE, James, John Diamond y Loyiso Jita (2003), “Leading Instruction: The distribution of leadership for instruction”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, núm. 5, pp. 533-543.
- SPILLANE, James, Eric Camburn, James Pustejovsky, Amber Stitzel y Geoff Lewis (2008), “Taking a Distributed Perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect”, *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 2, pp. 189-213.
- SPILLANE, James y Kaleen Healey (2010), “Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An exploration of some study operations and measures”, *The Elementary School Journal*, vol. 111, núm. 2, pp. 253-281.
- TIMPERLEY, Helen (2005), “Distributed Leadership: Developing theory from practice”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 4, pp. 395-420.
- TRISTÁN-López, Agustín (2008), “Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo”, *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 37-48.
- VILLA, Aurelio (2013), “Competencias de liderazgo en equipos directivos”, en Aurelio Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores: VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, Bilbao, Editorial Mensajero, pp. 329-366.
- WEINSTEIN, José (2016), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- ZENER, Karl (2011), *Understanding Principals' and Lead Teachers' Perceptions of Distributed Leadership in Three High-performing Public High Schools: An exploratory multiple case study*, Tesis de Doctorado, Fullerton, California State University.