

El liderazgo para el cuidado como generador de confianza en el profesorado chileno

**Andrea Carrascoⁱ**

Universidad de Chile, Santiago, Chile

Claudio Montoyaⁱⁱ

Universidad de Chile, Santiago, Chile

Gonzalo Ruzⁱⁱⁱ

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Resumen

El liderazgo para el cuidado se refiere a un conjunto de prácticas que promueven el bienestar integral (emocional, social y académico) dentro de la comunidad escolar. En este contexto, este artículo busca reconocer en qué medida los docentes perciben y valoran prácticas (o acciones) de cuidado y confianza por parte de sus directores/as. Se utilizó un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario a 333 docentes de la Región Metropolitana de Chile. Los resultados indican que los docentes valoran positivamente la competencia e integridad de sus directores/as escolares, sin embargo, las dimensiones de estima y respeto, aunque valoradas positivamente, muestran espacios más descendidos.

Palabras clave

liderazgo; confianza; cuidado; docentes; directores.

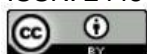
Liderança pelo cuidado como geradora de confiança em professores chilenos

Resumo

Liderança atenciosa refere-se a um conjunto de práticas que promovem o bem-estar integral (emocional, social e acadêmico) na comunidade escolar. Nesse contexto, este artigo busca reconhecer até que ponto os professores percebem e valorizam práticas (ou ações) de cuidado e confiança por parte de seus dirigentes. Foi utilizada uma abordagem quantitativa, aplicando um questionário a 333 professores da Região Metropolitana do Chile. Os resultados indicam que os professores valorizam positivamente a competência e a integridade dos seus diretores escolares, no entanto as dimensões de estima e respeito, embora valorizadas positivamente, apresentam pontuações mais baixas.

Palavras-chave

liderança; confiança; cuidado; professores; diretores.



Leadership for care as a generator of confidence in Chilean teachers**Abstract**

Leadership for care refers to a set of practices that promote comprehensive well-being (emotional, social and academic) within the school community. In this context, this article seeks to recognize the extent to which teachers perceive and value practices (or actions) of care and trust on the part of their directors. A quantitative approach was used, by applying a questionnaire to 333 teachers from the Metropolitan Region of Chile. The results indicate that teachers positively value the competence and integrity of their school directors; however, the dimensions of esteem and respect, although valued positively, show lower scores.

Keywords

leadership; trust; care; teachers; directors.

1 Introdução

El cuidado en el ámbito educativo se refiere a un conjunto de prácticas que promueven el bienestar integral (emocional, social y académico) dentro de la comunidad escolar. De acuerdo con el trabajo fundacional de Noddings (1984), el cuidado es un acto bidireccional que fomenta relaciones significativas basadas en la empatía, el respeto y la responsabilidad mutua. Basado en una ética relacional, el concepto de cuidado se ha ampliado para implicar un compromiso con el bienestar de los demás, reconociendo la interdependencia entre docentes, estudiantes y líderes considerando también las interacciones cotidianas y las políticas institucionales que priorizan la humanidad y el desarrollo integral de los individuos (Cleovoulou *et al.*, 2022; Tronto, 2020). La ética del cuidado en el liderazgo implica un enfoque proactivo para identificar y responder a las necesidades de los docentes, asegurando un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje, que trascienda las prácticas aisladas e instale una cultura institucional del cuidado (Kennedy; Walls, 2022).

En este sentido, el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes no depende solo de elementos técnicos, sino de una serie de factores que se encuentran, se relacionan e interactúan al interior de las comunidades escolares (Louis; Murphy, 2019). Las investigaciones más recientes valoran la importancia que los líderes creen una cultura de apoyo y colaboración en la que se valoran las relaciones humanas y

fomentan la confianza mediante el reconocimiento de las necesidades individuales (Roberto, 2023; Ryu; Walls; Louis, 2020).

Sobre esto último, la confianza, entendida como un fenómeno multidimensional con base en la reciprocidad, tiene gran importancia al momento de desarrollar el liderazgo para el cuidado, pues los docentes responden a las acciones de cuidado con una mayor disposición a colaborar y comprometerse con las metas institucionales (Bryk; Schneider, 2002; Louis; Murphy, 2017). Para Tschannen-Moran (2009), la confianza entre el docente y el directivo es fundamental para desarrollar profesionalismo del profesorado y, por tanto, sería muy útil que directores y directoras ejerzan su autoridad administrativa adoptando prácticas que generen una fuerte confianza entre los líderes escolares, los maestros, los estudiantes y los padres. La confianza existente al interior de un colegio es dinámica y puede seguir distintas trayectorias (Weinstein; Peña, 2024). La confianza es esencial para construir una cultura de cuidado en una comunidad escolar, ya que facilita relaciones basadas en el respeto, la integridad, la competencia y la benevolencia, tal como lo plantea Noddings (1984).

En Chile, la implementación de cambios sociales enfrenta importantes desafíos debido a la naturaleza relacional que implica la conducción de transformaciones hacia un Desarrollo Humano Sostenible. Según el PNUD (2024), el éxito de estos cambios depende de la colaboración entre diversos actores sociales, así como de factores como las subjetividades y las instituciones. En este contexto, conceptos como el cuidado y la confianza deben ser considerados para fomentar el diálogo y la cooperación necesarios para enfrentar los retos sociales y promover un cambio equitativo y sostenible. Chile no se ha quedado ajeno a este reconocimiento y valoración de la importancia de las prácticas de cuidado y es así como en la Política de Convivencia Escolar 2024 se consigna como un elemento clave para su desarrollo el “principio de cuidado colectivo”, que permita promover la participación del conjunto de personas que componen la comunidad educativa, resguardando el buen trato y el bien común. Desde este principio de cuidado derivan valores de confianza, corresponsabilidad y colaboración. En este sentido, es necesario conocer qué hacen o no hacen los líderes educativos chilenos para impulsar comunidades de cuidado que desarrollen confianza entre sus pares, ya que

esto es importante si queremos avanzar en mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes y en el bienestar de las comunidades educativas en su conjunto.

Debido a lo anterior, se hace necesario conocer y profundizar en cómo el liderazgo para el cuidado, impulsado por líderes/as escolares, es reconocido y valorado por sus profesores, específicamente como valoran las prácticas de confianza y de cuidado, además de reconocer como se desarrolla en las comunidades educativas. En concreto nos preguntamos: ¿En qué medida los docentes perciben y valoran prácticas (o acciones) de cuidado y confianza por parte de sus directores/as?

2 Marco conceptual

2.1 Cuidado y construcción de confianza desde el liderazgo escolar

La confianza en los líderes educativos se genera cuando los docentes perciben que sus líderes implementan prácticas concretas de cuidado, lo que manifiesta que se preocupan genuinamente por su bienestar tanto personal como profesional. Para ello, las prácticas de cuidado, como la escucha activa, el apoyo emocional y el reconocimiento, son fundamentales para crear un ambiente de predictibilidad y seguridad, elementos clave para el desarrollo de la confianza en la escuela (Mayer; Davis; Schoorman, 1995). Bryk y Schneider (2002) destacan que la confianza se construye sobre la base de la reciprocidad y la interacción constante entre los miembros de la comunidad educativa, donde los docentes responden a las acciones de cuidado con una mayor disposición a colaborar y comprometerse con las metas institucionales, lo que genera un buen líder o lideresa educacional. Además, según Tschannen-Moran (2004), cuando los líderes demuestran un cuidado constante, los docentes perciben que sus necesidades están siendo atendidas, lo que refuerza su sentido de pertenencia y su voluntad de participar activamente en los procesos escolares. Estas prácticas de cuidado generan confianza, no solo fomentando relaciones más sólidas, sino que también mejorando la eficacia organizacional al reducir la incertidumbre y aumentar la cohesión del equipo (Handford; Leithwood, 2013; Ryu; Walls; Louis, 2020). En este sentido, la generación de confianza se basa en las relaciones cotidianas positivas al interior de las comunidades escolares,

es ahí donde se va consolidando una aproximación de respeto profesional, cuidado personal y cooperación entre los adultos de la comunidad (Weinstein; Peña, 2024).

La tensión entre el apoyo que los docentes esperan de sus líderes y las restricciones impuestas por las políticas institucionales se refleja en las prácticas de liderazgo escolar. Los docentes valoran un liderazgo que demuestre preocupación por su bienestar personal y profesional; sin embargo, como señala Razeto (2009), la confianza interpersonal entre profesores y directores es fundamental para la implementación efectiva de políticas educativas y las estructuras institucionales deben ser propicias para facilitar ese tipo de liderazgo. La falta de un entorno adecuado para el ejercicio del cuidado puede traducirse en una disminución de la colaboración y el compromiso, lo que, a su vez, afecta negativamente la calidad de la educación y el clima organizacional (Peña Fredes; Weinstein Cayuela; Raczynski, 2018). El liderazgo para el cuidado y la generación de confianza no opera en el vacío, está influido por tensiones estructurales del sistema educativo chileno, donde las políticas de rendición de cuentas y la presión por resultados muchas veces restringen la posibilidad de un liderazgo más humano y relacional (PNUD, 2024; Razeto, 2009). Así, el liderazgo efectivo debe estar alineado con las expectativas de apoyo de los docentes y las instituciones deben fomentar un marco que permita y potencie estas relaciones de confianza, pues la confianza es una propiedad que las escuelas deben buscar desarrollar para consolidarse como organizaciones escolares y cumplir con los propósitos formativos (Weinstein; Peña, 2024).

El cuidado tiene una influencia directa en las dimensiones de la confianza: respeto, competencia, integridad y estima. Según Bryk y Schneider (2002) y Handford y Leithwood (2013), las acciones de cuidado por parte de los líderes educativos fortalecen la confianza y consolidan un liderazgo más efectivo, por ello, al momento de hablar sobre liderazgo escolar y para el cuidado, la confianza surja como un elemento de gran importancia (Louis; Murphy, 2017); cada una de estas subdimensiones se nutre de acciones de cuidado que demuestran el compromiso del líder con la comunidad escolar, creando un círculo virtuoso donde el cuidado fomenta la confianza y, a su vez, la confianza refuerza el liderazgo. Otras investigaciones sugieren que los líderes que practican un liderazgo de cuidado, que se centran en mejorar las condiciones educativas y apoyar a sus docentes, ponen en el centro de sus preocupaciones el bienestar de los

miembros de la comunidad educativa, terminan generando confianza en sus equipos (Weinstein; Muñoz; Flessa, 2019; Weinstein; Peña, 2024).

Los siguientes párrafos se profundizarán en cuatro dimensiones clave de la confianza que influyen en la relación entre líderes y docentes: respeto, competencias profesionales, integridad y estima.

2.2 Respeto y cuidado

El respeto es una de las dimensiones fundamentales para generar confianza en el liderazgo escolar y aumentar así las condiciones de cuidado. Cuando los líderes educativos demuestran respeto por las ideas, experiencias y necesidades de los docentes, estos no solo sienten que ellos y su trabajo son valorados, sino que también perciben que sus contribuciones son importantes para el funcionamiento y la mejora de la escuela (Bryk; Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). El respeto es un pilar esencial para construir relaciones interpersonales de confianza entre directores/as y docentes, ya que se manifiesta en la atención que los líderes prestan a las opiniones y perspectivas del equipo docente (Razeto, 2017). Este respeto no solo promueve un clima escolar positivo, sino que también facilita la colaboración y el compromiso, creando un entorno donde los docentes se sienten seguros para participar activamente en la toma de decisiones (Kennedy; Walls, 2022).

En la misma línea, Handford y Leithwood (2013) señalan que la consideración de las perspectivas docentes fomenta una cultura de reciprocidad y reconocimiento entre docentes y los equipos directivos. La literatura menciona acciones de cuidado que reflejan respeto tales como la transparencia en la comunicación, prevenir el estrés laboral docente poniendo atención a las cargas laborales y la capacidad de los líderes para mostrar empatía ante las dificultades personales y profesionales de los docentes (Ryu; Walls; Louis, 2020; Smylie; Murphy; Louis, 2016). En este sentido, el respeto en las relaciones interpersonales crea un entorno de seguridad psicológica donde los docentes se sienten cómodos para expresar sus inquietudes, lo que refuerza aún más los lazos de confianza (Mayer; Davis; Schoorman, 1995; Noddings, 1984).

2.3 Competencias profesionales y cuidado

Los docentes tienden a confiar en líderes que demuestran competencias profesionales en la gestión escolar y en la toma de decisiones pedagógicas. Por ello, los líderes deben demostrar que tienen los conocimientos y habilidades necesarios para poder responder adecuadamente a las demandas dentro de la escuela (Weinstein; Peña, 2024). Estas competencias van más allá de las habilidades técnicas y se extienden a la capacidad de crear una cultura institucional de cuidado y promover el aprendizaje profesional continuo, lo que favorece tanto el desarrollo profesional como el bienestar personal de los docentes (Mayer; Davis; Schoorman, 1995; Tschannen-Moran, 2004). Estas competencias son fundamentales para establecer relaciones de confianza, ya que un liderazgo que prioriza el cuidado fortalece la confianza y potencia el compromiso y la colaboración (Razeto, 2017).

Un líder que practica el cuidado no solo demuestra competencia en el ámbito técnico, sino que también utiliza esta habilidad para identificar las preocupaciones de los profesores. Esta combinación de cuidado y competencia profesional refuerza la percepción de confianza entre el profesorado, ya que los docentes perciben que están siendo guiados por alguien capaz profesionalmente y sensible a sus necesidades (Handford; Leithwood, 2013; Kennedy; Walls, 2022). La capacidad de un líder para gestionar con competencia y empatía asegura un entorno laboral que facilita la cultura de colaboración docente y el aprendizaje profesional continuo (Ryu; Walls; Louis, 2020; Smylie; Murphy; Louis, 2016).

2.4 La integridad como dimensión de cuidado

La integridad en el liderazgo escolar se refleja cuando los líderes actúan de manera coherente con los valores personales e institucionales que promueven. La confianza se fortalece cuando los docentes perciben que sus líderes son éticos, justos y transparentes en la gestión de la escuela, lo que se basa en las palabras, actitudes y decisiones que observan (Mayer; Davis; Schoorman, 1995; Tschannen-Moran, 2004). La integridad es un componente clave para la confianza, ya que los docentes necesitan sentir que los líderes son consistentes en su enfoque y que sus decisiones se guían por principios sólidos, lo que ayuda a disminuir su sensación de inseguridad respecto al

actuar del líder (Bryk; Schneider, 2002). En este contexto, Razeto (2017) subraya que la integridad de los líderes no solo se manifiesta en su ética y transparencia, sino también en su capacidad para construir relaciones interpersonales basadas en la confianza. Weinstein y Peña (2024) nos indican que para confiar es necesario considerar que la persona en quien se confía (líder) es auténtica e íntegra.

Un liderazgo que se basa en el cuidado no solo se enfoca en los resultados inmediatos, sino también en las implicaciones éticas y relacionales de sus decisiones, priorizando el bienestar a largo plazo de la comunidad escolar (Handford; Leithwood, 2013). La integridad también implica una atención genuina a los desafíos y necesidades de los docentes, lo que refuerza la percepción de justicia y empatía en la escuela y genera una mayor retención docente (Kennedy; Walls, 2022; Ryu; Walls; Louis, 2020). Cuando los líderes practican la integridad de manera constante, es decir, son honestos y consistentes entre lo que piensan, dicen y hacen (Weinstein; Peña, 2024), se crea un entorno de confianza en el que los docentes pueden sentirse seguros y apoyados.

2.5 La estima y su relación con el cuidado

La estima se refiere a la percepción de los docentes de que su trabajo, esfuerzos y contribuciones son valorados por sus líderes, lo cual fortalece la confianza en el entorno escolar. Esta dimensión de la confianza se ve reforzada cuando los líderes muestran aprecio genuino por las acciones y proyectos de los docentes, fomentando un ambiente de reconocimiento y un sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa (Bryk; Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). En este contexto, Razeto (2017) destaca que el reconocimiento por parte de los líderes no solo valida el esfuerzo docente, sino que también promueve la colaboración y el compromiso. Los líderes que practican el cuidado destacan la importancia de reconocer tanto de manera pública como de manera privada los logros de los docentes, brindando apoyo emocional en momentos difíciles y creando oportunidades significativas para el crecimiento profesional (Handford; Leithwood, 2013). Según Noddings (2002), este reconocimiento de la individualidad y el esfuerzo contribuye a la construcción de relaciones de confianza más sólidas, ya que los docentes sienten que son respetados no solo por su trabajo, sino también por su valor personal. Además, el fomento de la estima a través de la creación de un ambiente donde

los docentes puedan desarrollarse y sentirse apoyados mejora el clima organizacional y contribuye a un liderazgo más efectivo (Kennedy; Walls, 2022; Ryu; Walls; Louis, 2020).

3 Metodología

El objetivo de esta investigación fue identificar las diferentes percepciones que los docentes tienen sobre las prácticas de confianza y cuidado ejercidas por sus directores/as. Para abordar este objetivo, se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El método empleado fue la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario internacional previamente validado, denominado *The Caring School Leadership Questionnaire* (CSLQ), desarrollado por van Der Vyver (2014). Este cuestionario no solo se centra en las prácticas de confianza, sino que también examina los niveles de cuidado percibidos por los docentes, evaluados mediante una escala Likert de cuatro puntos: 1 = Para nada, 2 = En pequeña medida, 3 = En cierta medida y 4 = En gran medida. Los docentes debían indicar en qué medida consideraban que sus directores mostraban comportamientos relacionados con la confianza y el cuidado, de acuerdo con esta escala.

3.1 Validez del cuestionario

Para adaptar el CSLQ del inglés al español en el contexto chileno, se implementó un proceso de cinco etapas: traducción inicial por dos profesionales (uno general y otro especializado en educación); comparación y resolución de discrepancias; 3) traducción inversa para verificar la fidelidad conceptual; revisión por tres expertos en liderazgo escolar y psicología educativa; y estudio piloto con docentes de la Región Metropolitana, que confirmó, mediante análisis estadísticos, la adecuación del instrumento para el contexto hispanohablante.

La consistencia interna del cuestionario, evaluada mediante análisis estadísticos, confirmó la precisión del instrumento traducido. Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach, los cuales fueron todos mayores a 0,8 (Oviedo; Campo-Arias, 2005).

3.2 Muestra

La población de estudio incluyó a docentes de establecimientos escolares ubicados en la Región Metropolitana, la cual está compuesta por 52 comunas y cuenta con un total de 2.893 establecimientos. En el marco de un estudio mayor, que consideró la opinión tanto de un/a director/a como de un/a docente por establecimiento mediante la aplicación de un cuestionario en línea, se construyó una muestra representativa a nivel de establecimientos. A partir de dicha muestra y utilizando un muestreo aleatorio simple, se seleccionó a 333 docentes para el presente análisis, asegurando la representatividad de los establecimientos de la Región Metropolitana, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La selección de los docentes se realizó a partir de la base de datos “Cargos docentes” del Ministerio de Educación de Chile, que contiene información actualizada sobre funciones y ubicación de los profesionales de la educación.

En cuanto al tipo de administración escolar, la muestra se distribuye en tres categorías principales: en establecimientos públicos, participó un 34,8% de los docentes; en particulares subvencionados, un 49,2%; en establecimientos particulares, un 15,9%.

3.3 Análisis de los datos

Una vez completada la encuesta, los datos fueron descargados y almacenados en una matriz. Para su análisis, se utilizó el *software* estadístico R, versión 4.3.2. Se aplicaron principalmente estadísticos descriptivos univariados, utilizando medidas de tendencia central. Adicionalmente, se construyó un ítem de valoración tipo *ranking*, que ordenó, de mayor (1) a menor (56), los ítems del cuestionario en función de las respuestas promedio más altas, permitiendo identificar los indicadores con mayor valoración positiva por parte de los docentes.

4 Resultados y discusión

4.1 Análisis comparativo dimensiones

Tabla 1 – Valoración media de las dimensiones de liderazgo escolar percibidas por los docentes

Dimensión	Valoración	Media
Competencia	1	3,2
Integridad	2	3,17
Estima	3	2,96
Respeto	4	2,93

Fuente: Elaboración con datos propios.

El análisis de los resultados de la encuesta revela percepciones diversas en torno a los distintos ámbitos de la confianza relacional. Como ya ha sido mencionado anteriormente, la confianza es un factor relevante en el entorno educativo y en las relaciones de cuidado.

Los datos muestran que la dimensión de competencia es la que recibe la valoración más alta, con una media de 3,2. Este resultado plantea que los docentes consideran que los/as directores/as son capaces de ejecutar sus responsabilidades de manera efectiva, demostrando habilidades necesarias para alcanzar los objetivos de la institución educativa. Según la evidencia, la percepción de competencia está asociada a que los docentes se sienten seguros de la capacidad profesional del director (Razeto, 2017).

En segundo lugar, la dimensión de integridad, con una media de 3,17, plantea la importancia que los docentes otorgan a la consistencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de sus directores/as. Según Razeto (2017), la integridad no solo implica cumplir con las promesas y compromisos, sino también actuar de acuerdo con principios ético-morales que guíen el quehacer educativo. En ese sentido, la valoración de la integridad refleja una expectativa de comportamiento ético y coherente.

En tercer lugar, la dimensión estima, con una media de 2,96, se refiere al sentimiento de cuidado y consideración que los docentes perciben de sus directores/as. La estima está relacionada con la reducción del sentimiento de vulnerabilidad y la percepción de apoyo (Razeto, 2017). Aunque la valoración es relativamente alta, comparada con las dimensiones anteriores, indica que existe una percepción moderada de cuidado y apoyo en las interacciones cotidianas y más baja que en los ítems anteriores.

Finalmente, la dimensión de respeto, con una media de 2,93, recibe la valoración más baja. El respeto implica el reconocimiento de la importancia del rol que cada persona desempeña en la educación de los estudiantes y la interdependencia entre los diferentes actores del sistema educativo (Razeto, 2017). La percepción de respeto mutuo es fundamental para la construcción de relaciones saludables y efectivas. La valoración más baja de esta dimensión y la anterior podría indicar áreas de mejora en términos de reconocimiento y valorización del trabajo de cada docente, así como en la promoción de una cultura de respeto y aprecio por las contribuciones individuales.

4.2 Análisis por dimensión

En cada dimensión se presentará una tabla con columna “*Ranking* Valoración”, que muestra la posición de cada pregunta en función de la valoración media, de mayor a menor. Una columna “Valoración Media Docentes”, que representa el promedio numérico de las respuestas, donde un valor más alto indica una mayor percepción de la práctica mencionada. Los porcentajes en las columnas “Para nada”, “En pequeña medida”, “En cierta medida” y “En gran medida” reflejan la cantidad de docentes que perciben que dichas prácticas de cuidado se implementan en la escuela en esa magnitud.

Competencia

Tabla 2 – Valoración de las prácticas de cuidado asociadas a la dimensión Competencia

Pregunta docente	<i>Ranking</i> Valoración	Media	Para nada	En pequeña medida	En cierta medida	En gran medida
Se encarga de que se limite el vandalismo en la escuela	3	3,39	4,8%	9,0%	28,5%	57,7%
Se encarga de que las áreas escolares (patios) estén bien cuidadas	7	3,33	4,5%	12,9%	27,9%	54,7%
Demuestra autoconfianza para liderarnos	8	3,32	3,9%	13,2%	29,7%	53,2%
Se asegura de que la infraestructura escolar se mantenga en buenas condiciones	11	3,25	6,9%	11,7%	30,6%	50,8%
Se asegura de que yo experimente condiciones laborales seguras	21	3,12	8,4%	15,6%	31,8%	44,1%
Trata con el conflicto de manera ponderada	26	3,06	6,0%	19,5%	36,9%	37,5%
Crea un ambiente positivo para el cambio en la escuela	44	2,90	12,9%	20,4%	30,0%	36,6%

Fuente: Elaboración con datos propios.

Cómo ya fue mencionado anteriormente, el análisis revela una percepción positiva en la dimensión Competencia. Dentro de esta dimensión, la afirmación mejor valorada es “Se encarga de que se limite el vandalismo en la escuela”, con una media de 3,39. Esto sugiere que los docentes perciben una gestión efectiva en la prevención y control de actos vandálicos, con un 57,7% de los docentes que percibe, en gran medida, una gestión efectiva, mientras que solo un 4,8% considera que esta gestión no se lleva a cabo en absoluto. La segunda afirmación más valorada, “Se encarga de que las áreas escolares (patios) estén bien cuidadas”, con una media de 3,33, refleja una valoración positiva del cuidado de los espacios físicos, con un 54,7% de los docentes que considera que esta labor se realiza en gran medida, frente a un 4,5% que percibe lo contrario.

Por otro lado, las afirmaciones que recibieron las valoraciones más bajas en este ámbito fueron “Trata con el conflicto de manera ponderada” (3,06) y “Crea un ambiente positivo para el cambio en la escuela” (2,90). La capacidad de manejar conflictos de manera efectiva y fomentar un ambiente que apoye la innovación y el cambio son elementos críticos para el desarrollo continuo y la mejora de la calidad educativa.

Integridad

Tabla 3 – Valoración de las prácticas de cuidado asociadas a la dimensión Integridad

Pregunta docente	Ranking Valoración	Media	Para nada	En pequeña medida	En cierta medida	En gran medida
Se compromete con la visión y misión de la escuela	1	3,46	3,3%	10,2%	24,0%	62,5%
Está comprometido/a a promover valores colectivos en la escuela	12	3,25	6,6%	14,4%	26,7%	52,3%
Trabaja en beneficio de toda la comunidad escolar	14	3,24	5,4%	15,0%	30,0%	49,5%
Es honesto/a	19	3,15	7,8%	13,2%	35,4%	43,5%
Está preparado/a para hacer sacrificios personales	25	3,07	10,5%	15,9%	29,7%	43,8%
Es sincero/a	29	3,03	11,1%	15,3%	32,7%	40,8%
Mi relación con él/ella se basa en valores compartidos	33	3,02	12,3%	16,5%	28,2%	42,9%

Fuente: Elaboración con datos propios.

El análisis de la dimensión de integridad muestra que la afirmación más valorada dentro de esta dimensión es “Se compromete con la visión y misión de la escuela”, con una media de 3,46. Esto refleja que los docentes perciben un fuerte compromiso por parte de las/los líderes con los objetivos y la dirección estratégica de las instituciones. Otras afirmaciones, como “Está comprometido/a en promover valores colectivos en la escuela” (media de 3,25) y “Trabaja en beneficio de toda la comunidad escolar” (media de 3,24), también obtienen altas valoraciones. Las valoraciones sobre la honestidad (3,15) también indican una percepción positiva.

Por otra parte, la disposición de los líderes a hacer sacrificios personales, valorada en 3,07, la sinceridad (3,03) de los líderes y la percepción de relaciones basadas en valores compartidos, con una media de 3,02, presentan puntuaciones un tanto más bajas y relevan la importancia de profundizar una alineación ética y un compromiso personal que vaya más allá de los intereses individuales.

Estima

Tabla 4 – Valoración de las prácticas de cuidado asociadas a la dimensión Estima

Pregunta docente	Ranking Valoración	Media	Para nada	En pequeña medida	En cierta medida	En gran medida
Me acepta como soy	16	3,21	6,9%	14,1%	30,3%	48,6%
Demuestra empatía con mis circunstancias	20	3,13	7,2%	16,2%	33,0%	43,5%
Entiende mis sentimientos	43	2,95	12,3%	15,0%	38,1%	34,5%
Muestra interés en mí como persona (ser humano)	49	2,87	17,4%	19,2%	22,5%	40,8%
Me apoya personalmente	53	2,83	16,5%	20,4%	26,4%	36,6%
Hace un esfuerzo por defenderme	55	2,79	18,3%	16,8%	32,1%	32,4%

Fuente: Elaboración con datos propios.

El análisis de la dimensión de estima muestra que la afirmación mejor valorada es “Me acepta como soy”, con una media de 3,21, lo que indica que los docentes se sienten, en su mayoría, aceptados por sus líderes por quienes son. En segundo lugar, “Demuestra empatía con mis circunstancias” recibe una valoración de 3,13, sugiriendo que los docentes perciben un nivel alto de comprensión de parte de sus líderes hacia sus

situaciones personales. Sin embargo, las afirmaciones relacionadas con una comprensión más profunda y el apoyo personal, como “Entiende mis sentimientos” (2,95), “Muestra interés en mí como persona” (2,87), “Me apoya personalmente” (2,83) y “Hace un esfuerzo por defenderme” (2,79), obtienen valoraciones más bajas.

Respeto

Tabla 5 – Valoración de las prácticas de cuidado asociadas a la dimensión Respeto (continúa)

Pregunta docente	Ranking Valoración	Media	Para nada	En pequeña medida	En cierta medida	En gran medida
Se encarga de que otras personas me traten como profesional	24	3,08	10,8%	20,4%	31,2%	37,5%
Demuestra aprecio por el trabajo que hago como educador/a	32	3,02	13,5%	15,6%	26,1%	44,7%
Considera que mis ideas son importantes	40	2,95	10,8%	20,4%	31,2%	37,5%
Me apoya a desarrollarme profesionalmente como educador/a	46	2,89	13,8%	21,9%	25,8%	38,4%
Comparte responsabilidades de liderazgo con nosotros	48	2,89	12,6%	23,4%	26,7%	37,2%
Me da reconocimiento	56	2,75	18,3%	18,9%	31,8%	30,9%

Fuente: Elaboración con datos propios.

El análisis de la dimensión de respeto muestra que la afirmación más valorada es “Se encarga de que otras personas me traten como profesional”, con una media de 3,08. Esto sugiere que los docentes sienten, en general, que se les otorga un trato profesional y que su rol como educadores es respetado por los y las directoras. “Demuestra aprecio por el trabajo que hago como educador/a” le sigue con una valoración de 3,02, lo cual indica que los docentes perciben cierto grado de reconocimiento por sus esfuerzos y dedicación en su labor diaria. Finalmente, “Me da reconocimiento” recibe la valoración más baja, con una media de 2,75, lo que indica que los docentes sienten que el reconocimiento formal por sus logros y contribuciones podría ser insuficiente.

En síntesis, de todos los resultados presentados, la dimensión de Competencia es la que recibe la valoración más alta por parte de docentes,

destacando las afirmaciones “Se encarga de que se limite el vandalismo en la escuela” y “Se encarga de que las áreas escolares (patios) estén bien cuidadas”. En segundo lugar, la dimensión que tiene una alta valoración es Integridad, destacando la afirmación “Se compromete con la visión y misión de la escuela”. En tercer lugar, se encuentra la dimensión Estima y se destaca la afirmación “Me acepta como soy”. Finalmente, se encuentra la dimensión de Respeto, que recibe la valoración más baja, en que se destaca la afirmación “Se encarga de que otras personas me traten como profesional”.

5 Consideraciones finales

De acuerdo con los resultados, las prácticas de cuidado de líderes que generan una mayor percepción de confianza están asociadas a la dimensión de competencias y de integridad que posee cada líder. El patrón general que emerge es que, mientras que los aspectos técnicos y éticos (Competencia e Integridad) son percibidos como positivos, los aspectos relacionales y de reconocimiento personal (Estima y Respeto) no están tan fortalecidos. Esto indica que, aunque los docentes valoran la profesionalidad y la ética, hay una necesidad de mejorar en las áreas de empatía, apoyo personal, inclusión y reconocimiento a profesores.

En ese sentido, las competencias o capacidades de los directivos para gestionar la institución educativa son las más valoradas. Sin embargo, como se evidencia en los resultados, no se limitan a las habilidades técnicas, como, por ejemplo, “Se encarga de que las áreas escolares (patios) estén bien cuidadas” o “Se asegura de que la infraestructura escolar se mantenga en buenas condiciones”, pues también es relevante su capacidad para generar una cultura institucional de cuidado (Mayer; Davis; Schoorman, 1995; Tschannen-Moran, 2004). Por ello, para avanzar en una cultura institucional del cuidado, se necesita que los y las líderes puedan anticipar las necesidades de sus equipos y proporcionar los recursos necesarios para enfrentar los desafíos pedagógicos (Bryk; Schneider, 2002), sin embargo, esta capacidad no se manifiesta plenamente en nuestro sistema educativo, como evidencia el indicador “Crea un ambiente positivo para el cambio en la escuela”, que presenta uno de los resultados más bajos dentro de esta dimensión.

Por otra parte, la dimensión de Integridad emerge como una de las más valoradas por los docentes, destacando la coherencia de las y los líderes escolares chilenos. Esta dimensión se distingue por tener todos sus indicadores con resultados sobre tres, lo que da cuenta de la alta valoración que existe por parte de los docentes al rol de sus directivos. Los docentes los reconocen como sinceros, honestos, con un compromiso de visión y misión con sus escuelas, que trabajan para toda la comunidad y que promueven valores compartidos. Todos aspectos clave de lo que implica la integridad de una persona y que fortalece la confianza (Mayer; Davis; Schoorman, 1995; Tschannen-Moran, 2004), sin embargo, también se identifican áreas de mejora en términos de sinceridad y profundización de relaciones basadas en valores compartidos. En este sentido, podemos afirmar que los y las docentes chilenos de este estudio reconocen la integridad de sus líderes, un componente clave para la confianza.

Las dos dimensiones más descendidas, vinculadas a los aspectos relacionales y de reconocimiento personal (Estima y Respeto), son interesantes de reflexionar, pues develan un ámbito de la escuela que está poco estudiado y de alta relevancia para desarrollar prácticas de cuidado que generen confianza. En este contexto, surge la pregunta: ¿En qué medida los/as directores/as se preocupan o se involucran con los intereses de los docentes?, interés vinculado tanto a la dimensión profesional como a la personal. Esta pregunta resulta crucial, ya que los resultados de este estudio revelan un bajo nivel de involucramiento en estos aspectos, lo que subraya la necesidad de fortalecer esta dimensión. Esto es altamente importante, puesto que las orientaciones que han recibido mayormente los y las líderes de las instituciones educativas chilenas se han focalizado en la gestión de resultados y de la eficacia de los mismos, relegando el interés por la dimensión personal y los intereses de sus docentes. Hoy en día, sabemos que el liderazgo escolar debe desarrollar y fortalecer prácticas que permitan reconocer las necesidades personales de sus docentes y de su comunidad en su conjunto, con el fin de generar mejores condiciones y espacios para el desempeño profesional y, por cierto, generar más confianza (Noddings, 2002). Los estudios dan cuenta de que un docente que se siente reconocido y percibe que sus necesidades están atendidas por sus directivos refuerzan su sentido de pertenencia y su voluntad de participar activamente en los procesos escolares (Tschannen-Moran, 2004).

Teniendo en claro la importancia de estas dimensiones relacionales de Estima y Respeto y, a su vez, considerando que son las menos desarrolladas por parte de directores/as, según la percepción de sus docentes, cabe preguntarse: ¿Por qué los y las docentes perciben menos desarrollados los aspectos preocupación y de reconocimiento de su trabajo?

Las respuestas pueden ser variadas: desde los cambios que la docencia y la gestión escolar experimentaron tras la pandemia (virtualización), estar transitando a un sistema menos competitivo, más inclusivo, con foco en el proceso y no solo en el resultado, o sencillamente una carencia de habilidades/capacidades en directivos docentes sobre estos temas, pues son ámbitos de conocimientos que no están presentes en la formación inicial y continua de manera explícita.

Por lo tanto, en este escenario cobra especial relevancia la formación de directores/as, directivos escolares y profesores en servicio, donde se puedan generar aprendizajes sobre temas asociados a prácticas de cuidado que generen confianza, bienestar. Es importante dar un adecuado reconocimiento a estos temas y que tengan un rol importante en las políticas públicas sobre formación docente.

Entonces, surge la pregunta: ¿Cómo podemos entregar condiciones para que líderes y lideresas puedan generar una cultura institucional de prácticas de cuidado que generen confianza? La respuesta, sin duda, no es simple, pues implica no solo generar condiciones materiales adecuadas, sino también el desarrollo de una formación en servicio que permita entregar, por un lado, marcos comprensivos sobre la importancia del cuidado y, por otro, herramientas concretas para enfrentar los desafíos que conllevan las prácticas de cuidado para la confianza. Esta formación debe equipar a los líderes con las capacidades necesarias para promover un entorno escolar que valore tanto el bienestar como el rendimiento, reconociendo la importancia de la confianza como un pilar fundamental para la construcción de una cultura institucional del cuidado y el éxito institucional.

6 Conclusión

A modo de conclusión, podemos señalar que este estudio da cuenta de que, aunque los docentes de la Región Metropolitana sienten que reciben un trato profesional,

que sus líderes son íntegros y que les manifiestan un cierto grado de aprecio, hay áreas claras para mejorar en cuanto al liderazgo que ejercen directores/as. Se requiere fortalecer tanto las prácticas profesionales como de formación, que permitan que directores/as puedan aprender a valorar y reconocer el rol de sus docentes, apoyar su desarrollo profesional y proporcionar reconocimiento como personas y profesionales de la educación. Reconocer los cambios sociales es crucial para comprender cómo las escuelas están adaptando sus dinámicas internas para atender mejor las necesidades emocionales, profesionales y relacionales de sus docentes y comunidades educativas.

Finalmente, cabe destacar que este estudio es de carácter exploratorio, no ha pretendido generalizar y representa un primer paso para seguir profundizando sobre la necesidad de fortalecer las prácticas de liderazgo, con el cuidado que permita generar confianza en su comunidad. Asimismo, esperamos que los resultados presentados en este artículo puedan servir de base para seguir profundizando en este tema y contribuyan a la discusión sobre políticas públicas, en particular, aquellas relacionadas con la dimensión ética del cuidado, que se encuentran en la Política de Convivencia Escolar. Esto permitiría avanzar hacia un liderazgo que no solo se centre en los resultados, sino que también priorice el cuidado y bienestar integral de todos los actores educativos.

7 Agradecimientos

La investigación que permite la elaboración de este artículo fue financiada por Fondecyt Iniciación n° 11230104 – ANID.

Referencias

BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage, 2002.

CLEOVOULOU, Y.; IZNARDO, M.; KAMANI, F. An examination of equity pedagogy during program coherence building in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 120, e103866, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866>.

HANDFORD, V.; LEITHWOOD, K. Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, [S.l.], v. 51, n. 2, p. 194-212, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2014.

KENNEDY, K.; WALLS, J. How district leaders create caring organizations. *Phi Delta Kappan*, [S.l.], v. 103, n. 5, p. 13-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00317217221079973>.

LOUIS, K.; MURPHY, J. Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 103-126, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>.

LOUIS, K.; MURPHY, J. El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (org.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2019. p. 153-191.

MAYER, R. C.; DAVIS, J. H.; SCHOORMAN, F. D. An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 709-734, 1995.

NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California, 1984.

NODDINGS, N. *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York: Teachers College, 2002.

OVIEDO, H. C.; CAMPO-ARIAS, A. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Bogotá, v. 34, n. 4, p. 572-580, 2005. Disponible em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es. Acesso em: 20 dez. 2024.

PEÑA FREDES, J.; WEINSTEIN CAYUELA, J.; RACZYNSKI, D. Construcción y pérdida de la confianza de docentes: un análisis de incidentes críticos. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 44, n. 1, p. 329-345, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100329>.

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar?: conducir los cambios para un Desarrollo Humano Sostenible*. Santiago de Chile: PNUD, 2024.

RAZETO, A. La confianza interpersonal entre profesores y directores de escuelas: un pilar fundamental para la implementación de políticas y programas educativos. *Foro Educativo*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 57-81, 2009.

RAZETO, A. Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Montevideo, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>.

ROBERTO, A. M. Pedagogical leadership of school managers and teacher's professional development: a systematic review. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, e10818, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e10818>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RYU, J.; WALLS, J.; LOUIS, K. Caring leadership: the role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 585-602, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>.

SMYLIE, M.; MURPHY, J.; LOUIS, K. Caring school leadership: A multi-disciplinary cross-occupational model. *American Journal of Education*, [S. l.], v. 123, n. 1, p. 1-35, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1086/688166>.

TRONTO, J. *¿Riesgo o cuidado?*. Buenos Aires: Fundación Medifé, 2020.

TSCHANNEN-MORAN, M. Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 217-247, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>.

TSCHANNEN-MORAN, M. *Trust matters: Leadership for successful schools*. 2. ed. California: Jossey-Bass, 2004.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; FLESSA, J. Liderazgo directivo para la calidad de la educación: Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, Santiago de Chile, v. 51, p. 10-14, 2019.

WEINSTEIN, J.; PEÑA, J. (ed.). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos: resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2024.

Andrea Carrasco, Universidad de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>

Es profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, magíster en Educación de la Universidad de Chile y doctora en Educación de la Universidad de Granada, España. Es académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y directora del Centro Estudios Saberes Docentes de la misma Universidad. Es investigadora y parte del equipo directivo de C-líder.

Contribución de autoría: Administración del proyecto, análisis formal, conceptualización, curación de datos, redacción – primer borrador, redacción –, revisión y edición, investigación y obtención de financiación.

E-mail: ancarrasco@uchile.cl

Claudio Montoya, Universidad de Chile

ii  <https://orcid.org/0000-0003-0921-5713>

Sociólogo e investigador del Centro Estudios Saberes Docentes - Universidad de Chile.

Contribución de autoría: Análisis formal, conceptualización, investigación, metodología, validación y visualización.

E-mail: claudio.montoya@uchile.cl

Gonzalo Ruz, Universidad de Santiago de Chile

iii  <https://orcid.org/0000-0002-7905-4647>

Profesor colaborador del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.

Contribución de autoría: Conceptualización, redacción – revisión y edición.

E-mail: gonzalo.ruz.w@usach.cl

Editora responsable: Lia Machado Fiuza Fialho

Revisores *ad hoc*: Daniel Rios Muñoz y Hugo Heredia Ponce

Cómo citar este artículo (ABNT):

CARRASCO, Andrea; MONTOYA, Claudio; RUZ, Gonzalo. El liderazgo para el cuidado como generador de confianza en el profesorado chileno. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14355, 2025. Disponible en:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14355>



Recibido el 29 de enero de 2025.

Aceptado el 23 de mayo de 2025.

Publicado el 13 de mayo de 2025.

