

Validación de Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario orientado para el Cuidado

VALIDATION OF THE CARING-ORIENTED SUPPORTIVE SCHOOL LEADERSHIP QUESTIONNAIRE

Andrea Carrasco Sáez* y Claudio Montoya Ojeda**

Resumen: Este estudio tiene como objetivo describir los procedimientos de traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) desarrollado por Van Der Vyver (2014) para evaluar el liderazgo escolar orientado al cuidado en entornos escolares al contexto chileno. Para adaptar correctamente el CSLQ, originalmente en inglés y contextualizado para Sudáfrica, al español y, específicamente, al contexto chileno, se siguió un método de cuatro etapas: 1. Traducción del instrumento del inglés al español; 2. Revisión por expertos; 3. Traducción inversa; y 4. Estudio piloto. Este procedimiento busca asegurar la equivalencia semántica, idiomática, experiencial y conceptual entre los ítems en ambos idiomas. La consistencia interna del cuestionario, evaluada a través de análisis estadísticos, confirmó la precisión del instrumento traducido. Los resultados proporcionan evidencia preliminar de que el CSLQ es adecuado para evaluar los estilos de liderazgo para el cuidado dentro del ámbito educativo chileno, respetando las características culturales específicas de este contexto.

Palabras clave: Liderazgo, escuelas, docentes, cuestionario, cuidado, validación.

Abstract: This study aims to describe the translation, adaptation and validation procedures of the Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ) developed by Van Der Vyver (2014) to evaluate care-oriented leadership in school environments in the Chilean context. To correctly adapt the CSLQ, originally in English and contextualized for South Africa, to Spanish and, specifically, to the Chilean context, a four-stage method was followed: 1. Translation of the instrument from English to Spanish; 2. Review by experts; 3. Reverse translation; and 4. Pilot study. This procedure seeks to ensure semantic, idiomatic, experiential and conceptual equivalence between items in both languages. The internal consistency of the questionnaire, evaluated through statistical analysis, confirmed the precision of the translated instrument. The results provide preliminary evidence that the CSLQ is suitable for evaluating care leadership styles within the Chilean educational setting, respecting the specific cultural characteristics of this context.

Keywords: Leadership, schools, teachers, questionnaires, care, validation.

Recibido: 5 Agosto 2025 / Aceptado: 28 Noviembre 2025

* Doctora en Ciencias de la Educación. Académica Centro Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile. Correo electrónico: Ancarrasco@uchile.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>.

** Magíster en Políticas Públicas. Investigador Centro Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile. Correo electrónico: claudio.montoya@uchile.cl. <https://orcid.org/0000-0003-0921-5713>.

Introducción

Los desafíos que dejó la pandemia de Covid-19 y el reconocimiento de la centralidad de la salud mental en los procesos educativos han puesto de relieve la necesidad de fortalecer espacios de contención y desarrollo socioemocional en las escuelas, propiciando una cultura escolar del cuidado.

El concepto de “cuidado” abarca una comprensión amplia que incluye actitudes, comportamientos cognitivos y afectivos, así como acciones prosociales y de ayuda mutua, caracterizadas por una atención continua (Eisenberg, 1992; Moore, 1992; Ng et al., 2013). Noddings (2002) sugiere que las relaciones de cuidado son fundamentalmente morales y se establecen entre una persona que cuida y otra que recibe cuidado (Noddings, 1984), ampliando esta noción a interacciones motivadas por principios e ideas que trascienden las relaciones interpersonales hacia la práctica de vida de una comunidad (Noddings, 2002). En esta línea, el cuidado es en esencia una relación o vínculo entre dos o más personas, ya que implica siempre interacciones interpersonales dirigidas a la necesidad de otro en un determinado momento (Tronto, 1994; Noddings, 2002), considerando que el desarrollo de las personas está influido por sus relaciones sociales e interpersonales (Cleovoulou et al., 2022). Dada la estructura interrelacional del cuidado, este se comprende como una relación entre dos o más personas, considerando alguna necesidad que uno de estos tenga en algún momento o contexto.

En el ámbito educativo, el concepto de cuidado ha ido ganando un lugar cada vez más relevante en los últimos años, lo que ha hecho que sea considerado por las políticas públicas y que sea enfatizado en los procesos de mejora, involucrando el análisis de cuáles son las mejores condiciones organizacionales y culturales para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje (Murphy y Louis, 2018).

En Chile, las políticas públicas han integrado conceptos de cuidado en la evaluación de la calidad educativa desde 2014, desarrollando indicadores que complementan los datos de rendimiento académico con aspectos del desarrollo social y personal de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2014). No obstante, los enfoques predominantes han sido preventivos y prohibitivos, generando modelos que patologizan y estigmatizan a los estudiantes en lugar de fomentar una pedagogía y una cultura escolar centradas en el cuidado (Terigi, 2009; Winkler et al., 2020).

A diferencia de otros contextos internacionales donde se ha profundizado en el papel institucional del cuidado en las escuelas (Louis et al., 2016; Smylie et al., 2016; Louis y Murphy, 2017; Walls, 2020), en Chile aún se observa un déficit tanto en la investigación como en la implementación de estas prácticas en las escuelas (Winkler et al., 2020). Los resultados que se presentan en este artículo son parte de un proyecto de investigación Fondecyt Iniciación N°11230104 financiado por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

1. Marco Conceptual

El cuidado, desde la perspectiva del liderazgo y gestión escolar, se manifiesta a través de diversas prácticas que contribuyen al bienestar de la comunidad educativa, para fortalecer el aprendizaje socioemocional (Kennedy & Walls, 2022).

La literatura ha dado cuenta de la influencia del liderazgo escolar en una cultura y prácticas de cuidado en la comunidad educativa, que permea en las relaciones de todos/a los actores/as (Smit, 2018; Smith y Yeh, 2019; Walls, 2020; Kennedy y Walls, 2022). El liderazgo para el cuidado es una cualidad central del apoyo académico y social de la comunidad (Ryu, et al., 2020) y, mostrado desde los líderes hacia los docentes, sirve como un modelo para la forma en que los docentes cuidan a los estudiantes, destacando la interconexión entre prácticas que benefician a ambos grupos (Walls, 2020). Así, los líderes tienen la posibilidad de disponer de instancias, rutinas y culturas que reconozcan el valor y cultiven el fortalecimiento de la comunidad, considerando su desarrollo personal, la gestión de las emociones, la generación de espacios enriquecidos y seguros para el desarrollo profesional, la potenciación del trabajo colaborativo y las relaciones basadas en la confianza, entre otros aspectos (Barcelona et al., 2022). En este sentido, el cuidado cumple un rol fundamental en las metas de las instituciones educativas, pues “el cuidado en sí mismo puede ser educativo” (Smylie, Murphy y Louis, 2016, p. 7). Hay otros artículos que abordan la influencia del cuidado desde aspectos organizativos, contextuales y políticos educativos que fomentan un clima de cuidado (Walls et al., 2021; Dadvand y Cuervo, 2018), considerando además la influencia en la cultura escolar, la estructura de las escuelas y las políticas educativas (Basford et al., 2020; Walls et al., 2021).

En este marco, el liderazgo para el cuidado o el *caring leadership* surge como un enfoque que busca promover prácticas de liderazgo centradas en el cuidado como un elemento clave para la mejora educativa y la transformación pedagógica (Smylie et al., 2016). En general, los estudios sobre el liderazgo escolar del cuidado han conceptualizado las prácticas directivas como influyentes en el aprendizaje de los y las estudiantes y en la conformación de un clima escolar pertinente para la práctica de los y las docentes (Leithwood y Louis, 2011).

Según Van der Vyver (2014), un liderazgo solidario o para el cuidado debe garantizar un entorno de trabajo seguro y afectuoso que sea capaz de aumentar la experiencia de una vida laboral de buena calidad, situación que se refleja en un sentimiento de cuidado (Kroth y Keeler, 2009). El líder educativo adopta el papel de cuidador y debe estar presente para los profesores. Para esto, se deben considerar una serie de factores asociados a la práctica de liderazgo, tales como la accesibilidad, la coherencia, la confianza, la construcción de relaciones significativas, entre otros (Van der Vyver, 2014).

Finalmente, es necesario mencionar que los estilos de liderazgo relacional y para el cuidado (Smit, 2018; Bass, 2020) permiten generar condiciones que propician el cuidado de los docentes hacia los estudiantes y aumentan la eficacia escolar en las comunidades educativas (Ramberg, et al., 2019).

A nivel internacional y chileno, el cuidado se ha concebido principalmente en términos diádicos y prohibitivos, situación que limita las posibilidades de desarrollar organizaciones o culturas escolares desde el cuidado (Ryu et al., 2020; Winkler et. al, 2020). Por ello, es necesario abordar estas falencias comprendiendo cómo las y los directoras/es influyen en el desarrollo de una cultura escolar del cuidado. En este contexto, se propone evaluar el liderazgo escolar orientado al cuidado en entornos escolares al contexto chileno y para ello se describirá los procedimientos de traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) desarrollado por Van Der Vyver (2014). El Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) es una herramienta específica diseñada para evaluar el liderazgo enfocado en el cuidado aplicada en Sudáfrica, que se tradujo y tuvo un proceso de validación para poder ser aplicada en Chile. A continuación, damos cuenta de ese proceso y sus principales conclusiones.

2. Metodología

En esta sección, se describe el Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario *The Caring School Leadership Questionnaire* (CSLQ) de Van Der Vyver (2014), una herramienta específica diseñada para evaluar el liderazgo enfocado en el cuidado dentro del ámbito escolar y cuál ha sido el proceso seguido para su validación y adaptación al contexto local. También, se establece la población del estudio, el diseño de la muestra y el proceso de administración del cuestionario.

3.1 Enfoque e instrumento aplicado

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo. El Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) de Van Der Vyver (2014) es un instrumento específico desarrollado por Van Der Vyver para evaluar el liderazgo orientado al cuidado en el entorno escolar. El objetivo del CSLQ es medir el grado en que los líderes escolares demuestran cuidado, empatía y preocupación por el bienestar de los estudiantes, el cuerpo docente y la comunidad escolar en general.

El CSLQ consta de 59 ítems o afirmaciones que los participantes deben evaluar en una escala de Likert, indicando su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. El cuestionario había sido traducido al español y abarca diversas aristas del liderazgo para el cuidado, expresado en las dimensiones de “bienestar psicológico”, “ambiente laboral y gestión” (Carrasco y Montoya, 2024).

La dimensión de “bienestar psicológico” permite generar un ambiente de apoyo emocional y respeto mutuo, promoviendo el reconocimiento y la empatía dentro de la comunidad educativa y particularmente en sus docentes, el sentirse cuidado es una motivación para dedicarse a la docencia, genera satisfacción y sensación de realización, se fortalece la agencia docente (Gkonou y Miller, 2019; Porter, et al., 2022). Cuando profesores se sienten valorados, respetados, empoderados e involucrados en los procesos de toma de decisiones, es más probable que tengan un mejor sentido de bienestar (Kaynak, 2020).

Por su parte, promover un ambiente laboral seguro, equitativo y bien mantenido, facilitando condiciones para el desarrollo profesional y personal de los docentes es fundamental en una cultura de cuidado. Por tanto, se debe procurar reconocer la importancia de la satisfacción salarial, la seguridad laboral y la gestión de la carga de trabajo para mejorar el bienestar del personal docente fundamental contar con recursos y estructuras de apoyo externo (Häggström, et al., 2020; Taylor, et al., 2024).

Finalmente, la *gestión escolar* para el cuidado debe intentar empoderar a los equipos a través de decisiones inclusivas, fomentando un compromiso compartido con los valores y objetivos colectivos de la institución. Es necesario plasmar estas cualidades del cuidado en documentos institucionales y velar por su apropiación, para ayudar a desarrollar la capacidad de cuidado entre otros, generar condiciones organizacionales de apoyo y desarrollar contextos para cuidar más allá de la escuela (Smylie, Murphy & Louis, 2016).

3.2 Unidad de análisis y procedimientos

El primer paso para realizar el estudio de adaptación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) para el contexto chileno fue contactar por correo electrónico a Van Der Vyver, autor del instrumento original, para solicitar la autorización para llevar a cabo la investigación. Van Der Vyver no solo autorizó la investigación, sino que también proporcionó una copia del instrumento original, artículos relacionados con la construcción y validación del instrumento y el material necesario para la revisión de los ítems y la puntuación de la escala.

Tras obtener la autorización del autor, el estudio se dividió en cinco etapas, en una versión adaptada de la metodología propuesta por Ramada-Rodilla, Serra-Pujadas, & Delclós-Clanchet, (2013): 1. Traducción del instrumento al nuevo idioma español; 2. Síntesis de las versiones traducidas 3. Traducción inversa (back-translation); 4. Consolidación comité de expertos y 5. Realización del estudio piloto (Gudmundsson, E., 2009; Hambleton, 2005).

El cuestionario es un instrumento en inglés aplicado a la realidad sudafricana, para ser aplicado en Chile de forma correctamente adaptada, resultó necesario desarrollar procedimientos que permitieran generar una adaptación válida, para ello se aplicó el método de traducción inversa (Hambleton, 1996). Este es un método utilizado en la adaptación de instrumentos o cuestionarios en diferentes áreas de investigación. Consiste en tomar un instrumento original redactado en un idioma determinado y traducirlo a otro idioma. Posteriormente, se realiza una segunda traducción del nuevo idioma al idioma original, llevada a cabo por otro traductor independiente que no ha tenido acceso al instrumento original. La traducción y adaptación de un instrumento son aspectos cruciales en los procesos de validación, ya que cualquier modificación realizada al cuestionario no debe comprometer la validez y la fiabilidad original del instrumento. En este sentido, durante la etapa de traducción se deben considerar no solo las habilidades lingüísticas del traductor, sino también la comprensión del constructo que se está evaluando y el conocimiento de la cultura de la población en la que se aplicará el instrumento.

En el siguiente apartado se presentará el proceso de traducción del cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) de Van Der Vyver (2014) mediante un proceso de traducción inversa, que ha sido aplicado para otras investigaciones de esta naturaleza (León, et. al. 2011).

3.2.2 Paso 1 y 2: proceso de traducción inicial y síntesis de versiones traducidas

Se llevó a cabo una traducción del cuestionario CSLQ al español, utilizando los servicios de dos traductores en inglés-español. Un traductor poseía experiencia en la traducción de textos y no necesariamente en el ámbito educativo, por lo que no tenía un conocimiento de la terminología específica utilizada en el cuestionario, buscando producir una traducción más coloquial y que permitiese identificar dificultades de comprensión y traducción derivadas del uso de términos técnicos o poco comunes.

Un segundo traductor tenía conocimientos y experiencia en investigación educativa, y estaba familiarizado con la cultura de la población en la que se aplicaría el cuestionario, por lo que su traducción buscaba resguardar el sentido de los constructos originales.

Durante el proceso de traducción, se enfocó en transmitir el concepto de las preguntas y no se realizó una traducción literal palabra por palabra. Se procuró utilizar un lenguaje claro y comprensible para el público objetivo, evitando el uso de jergas o terminología técnica que pudiera generar confusión en la interpretación de las preguntas y respuestas.

Las traducciones fueron comparadas, se identificaron y discutieron las discrepancias entre las versiones traducidas hasta alcanzar un consenso. Finalmente, se elaboró un informe del proceso, el cual incluyó una única traducción del cuestionario que constituyó la versión final en el idioma de destino.

3.2.3 Paso 3: proceso de traducción inversa

Con el fin de validar el entendimiento del cuestionario en la población objetivo y asegurar que los conceptos originales no se pierdan, se realiza una traducción de la traducción realizada en primera instancia, con las mismas características descritas anteriormente. Para ello se consideró a una persona del área de la educación que tuviese un dominio profundo de ambos lenguajes. Es importante señalar que a este traductor no se le hizo entrega de la versión original del cuestionario, para que la traducción sea independiente y cumpla con su objetivo de contrastar.

El traductor subrayó las redacciones difíciles y las dudas encontradas durante el proceso de traducción. Se consideró que la traducción no dio lugar a diferencias semánticas o conceptuales importantes entre el cuestionario original y la versión de síntesis obtenida en el paso anterior, no obstante, se realizaron algunos ajustes que fueron considerados pertinentes por los investigadores a raíz del cuestionario.

3.2.4. Paso 4: revisión por expertos

El instrumento traducido y sintetizado fue enviado por correo electrónico a tres expertos en liderazgo escolar y psicología educativa, con el objetivo de que pudieran comentar la escala.

El instrumento fue evaluado individualmente por los profesionales. Los expertos sugirieron modificar el diseño de la escala (cambio en la posición de las instrucciones). Finalmente, se consultó a los expertos sobre la pertinencia de los ítems para la evaluación del constructo, la claridad en la formulación de los ítems, y luego se les solicitó sugerencias para modificaciones en aspectos que consideran necesarios. Los profesionales evaluaron el instrumento como altamente relevante para el desarrollo del campo de investigación, además de señalar la estructura como adecuada y la redacción de los ítems como apropiada para el público objetivo. Al final de esta etapa, los investigadores adoptaron las modificaciones sugeridas, respetando las limitaciones del instrumento, y adaptaron los ítems de la escala. Cabe precisar que se mantuvo la totalidad de los ítems originalmente propuestos. Una vez realizado todo el proceso mencionado, se muestra en la tabla 1 la versión final de los ítems utilizados para llevar a cabo el proceso de investigación.

Tabla 1

Adaptación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) al contexto chileno

Id	Dimensión	Pregunta original	Pregunta traducida
Var1	Bienestar Psicológico	can control his/her emotions	Puede controlar sus emociones
Var2	Bienestar Psicológico	understands my feelings	Entiende mis sentimientos
Var3	Bienestar Psicológico	demonstrates sympathy with my circumstances	Demuestra empatía con mis circunstancias
Var4	Bienestar Psicológico	can imagine him/her in my situation	Puede imaginarse a sí mismo/a en mi situación
Var5	Bienestar Psicológico	can understand my point of view	Puede entender mi punto de vista
Var6	Bienestar Psicológico	is conscious of my feelings	Reconoce mis sentimientos
Var7	Bienestar Psicológico	takes my individual circumstances into consideration	Toma mis circunstancias individuales en consideración
Var8	Bienestar Psicológico	takes an interest in my personal life	Está interesado/a en mi vida personal
Var9	Bienestar Psicológico	shows interest in me as human being	Muestra interés en mí como persona (ser humano)
Var10	Bienestar Psicológico	sees my ideas as important	Considera que mis ideas son importantes
Var11	Bienestar Psicológico	treats me with warmth	Me trata con calidez
Var12	Bienestar Psicológico	shows empathy towards us as staff	Muestra empatía hacia nosotros
Var13	Bienestar Psicológico	is interested in my experiences	Está interesado/a en mis experiencias
Var14	Bienestar Psicológico	trusts me	Confía en mí

Tabla 1. Adaptación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario... (Continuación).

Var15	Bienestar Psicológico	respects me	Me respeta
Var16	Bienestar Psicológico	is sincere	Es sincero/a
Var17	Bienestar Psicológico	supports me to achieve my ideal(s)	Me apoya para lograr mi/s ideal/es (aspiraciones)
Var18	Bienestar Psicológico	gives me recognition	Me da reconocimiento
Var19	Bienestar Psicológico	protects my self interest	Protege mis intereses
Var20	Bienestar Psicológico	sees to it that other people treats me as a professional	Se encarga de que otras personas me traten como profesional
Var21	Bienestar Psicológico	is honest	Es honesto/a
Var22	Bienestar Psicológico	relationship with me is based on moral values	Mi relación con él/ella se basa en valores compartidos
Var23	Bienestar Psicológico	truly cares for his/her staff	Se preocupa realmente por su equipo de trabajo
Var24	Bienestar Psicológico	accepts me as I am	Me acepta como soy
Var25	Bienestar Psicológico	behave in a cheerful manner towards me	Se comporta de manera entusiasta conmigo
Var26	Ambiente laboral	sees to it that I work in a safe environment	Se asegura de que trabaje en un ambiente laboral seguro
Var27	Ambiente laboral	sees to it that healthy discipline is maintained	Se asegura de que se mantenga una disciplina sana
Var28	Ambiente laboral	sees to it that there is a school safety policy	Se asegura de que haya una política de seguridad escolar
Var29	Ambiente laboral	sees to it that school buildings are kept in good condition	Se asegura de que la infraestructura escolar se mantenga en buenas condiciones
Var30	Ambiente laboral	sees to it that school grounds are well kept	Se encarga de que las áreas escolares (patios) estén bien cuidadas
Var31	Ambiente laboral	sees to it that vandalism at school is limited	Se encarga de que se limite el vandalismo en la escuela
Var32	Ambiente laboral	sees to it that I experience job security	Se asegura de que yo experimente condiciones laborales seguras
Var33	Ambiente laboral	exercises fair labour practices according to legislation	Ejerce prácticas laborales justas de acuerdo con la legislación
Var34	Ambiente laboral	sees to it that the necessary physical resources are available so that I can do my work well	Se asegura de que los recursos materiales (y tecnológicos) necesarios estén disponibles para que pueda hacer bien mi trabajo
Var35	Ambiente laboral	provides adequate training opportunities for me regarding the use of physical resources	Me proporciona oportunidades de capacitación
Var36	Gestión	shares the commitment towards achieving organizational outcomes	Comparte el compromiso con el logro de resultados de la organización
Var37	Gestión	supports me in my work	Me apoya en mi trabajo
Var38	Gestión	considers my values when decisions have to be made	Considera mis valores cuando se tienen que tomar decisiones
Var39	Gestión	work towards the benefit of the whole school community	Trabaja en beneficio de toda la comunidad escolar

Tabla 1. Adaptación del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario... (Continuación).

Var40	Gestión	delegates certain tasks to me	Delega en mí ciertas tareas
Var41	Gestión	empowers me through participative decision-making	Me empodera por medio de la toma de decisiones participativa
Var42	Gestión	demonstrates appreciation for the work I do as educator	Demuestra aprecio por el trabajo que hago como educador/a
Var43	Gestión	sees to it that my rights are protected	Se encarga de que se protejan mis derechos
Var44	Gestión	does not favour specific educators at the expense of others	No favorece solo a algunos educadores del centro escolar
Var45	Gestión	allocate resources equally	Asigna los recursos a todos/as por igual
Var46	Gestión	listens attentively when I talk	Escucha atentamente cuando converso con él/ella
Var47	Gestión	is not self-centred	No es egocéntrico/a en su relación nosotros
Var48	Gestión	can share the successes of the school with the educators	Comparte los éxitos de la escuela con los educadores
Var49	Gestión	is accessible to me	Es accesible conmigo
Var50	Gestión	demonstrates self-confidence to lead us	Demuestra auto-confianza para liderarnos
Var51	Gestión	deals with conflict in a reasonable manner	Trata con el conflicto de manera ponderada
Var52	Gestión	is prepared to make personal sacrifices for educators	Está preparado/a para hacer sacrificios personales
Var53	Gestión	makes an effort to defend me	Hace un esfuerzo por defenderme
Var54	Gestión	is committed to promote collective values in the school	Está comprometido/a a promover valores colectivos en la escuela
Var55	Gestión	commits him/herself to the vision and mission of the school	Se compromete con la visión y misión de la escuela
Var56	Gestión	shares leadership responsibilities with us	Comparte responsabilidades de liderazgo con nosotros
Var57	Gestión	supports me personally	Me apoya personalmente
Var58	Gestión	supports me in developing professionally as an educator	Me apoya en desarrollarme profesionalmente como educador/a
Var59	Gestión	creates a positive environment for change in the school	Crea un ambiente positivo para el cambio en la escuela

Nota: La tabla 1 presenta los 59 ítems que conforman la versión final del CSLQ adaptada para Chile. Cada ítem se identifica con un código ("Id"), se asocia a la dimensión teórica a la que pertenece, e incluye tanto el enunciado original en inglés como su traducción y adaptación al español para el público docente. Los ítems se presentan en su versión final tras el proceso de traducción, revisión, traducción inversa y pilotaje. Se mantuvo la estructura del cuestionario original, respetando la distribución en dimensiones propuesta por Van Der Vyver (2014).

Fuente: elaboración propia

3.2.5 Paso 5: estudio piloto

Una vez que la traducción ha sido ajustada y perfeccionada, se lleva a cabo una prueba piloto con una muestra del público objetivo. Esta fase es crucial para evaluar

cómo se perciben y se comprenden las preguntas en el contexto cultural específico del público hispanohablante. El cuestionario se aplicó en línea y los participantes fueron informados al inicio del cuestionario sobre su propósito. La muestra consistió en 340 docentes de establecimientos educativos de la RM. Si bien no existe un único criterio para determinar el tamaño muestral en el proceso de validación como recomendación general se establece entre 50-100 sujetos para una primera aplicación (Roco et al., 2021). Una vez recogidos los datos se descargaron estos en una matriz y se introdujeron en el software de análisis estadístico R en su versión 4.3.2 para poder analizarlos.

Posteriormente, el instrumento traducido se sometió a validación estadística, evaluando tanto su fiabilidad como su validez de constructo. En primer lugar, se calculó el índice KMO (Kaiser–Meyer–Olkin), que estima la proporción de varianza común entre los ítems y permite evaluar si la matriz de correlaciones es adecuada para aplicar análisis factoriales. Sus valores oscilan entre 0 y 1: valores $\geq 0,80$ se consideran muy buenos, entre 0,70–0,79 aceptables, y $< 0,60$ indican que los datos no son apropiados para este tipo de análisis. Y la prueba de esfericidad de Bartlett, que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad. Un resultado significativo ($p < 0,05$) indica que existen correlaciones suficientes entre los ítems para justificar la aplicación de análisis factoriales.

Luego, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para comprobar si la estructura de tres dimensiones propuesta en el cuestionario original se mantenía en el contexto chileno. La bondad de ajuste del modelo se evaluó mediante los siguientes estadísticos: CFI (Comparative Fit Index), compara el ajuste del modelo especificado con el de un modelo nulo; valores $\geq 0,90$ –0,95 indican buen ajuste; TLI (Tucker–Lewis Index), mide el ajuste relativo penalizando la complejidad del modelo; valores cercanos o superiores a 0,90 sugieren un ajuste adecuado; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), estima el error de aproximación del modelo a la población; valores $\leq 0,06$ –0,08 suelen considerarse aceptables; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), indica la diferencia estandarizada entre las correlaciones observadas y las predichas; valores $\leq 0,08$ reflejan un buen ajuste.

Asimismo, se calculó la consistencia interna de cada dimensión y del cuestionario completo utilizando el coeficiente alfa de Cronbach.

Estos análisis, implementados a través de los paquetes psych y lavaan en R, permitieron confirmar que la versión traducida del instrumento conserva las propiedades psicométricas del cuestionario original, asegurando la validez de sus resultados en un contexto transcultural.

4. Resultados

En un análisis inicial que consideró las 59 variables del instrumento original, no se consiguieron índices adecuados para la bondad de ajuste clásico. Para corregir lo anterior, se realizó un análisis de las variables que podrían estar afectando los indicadores y se redujo la cantidad de preguntas del instrumento original, al existir una alta

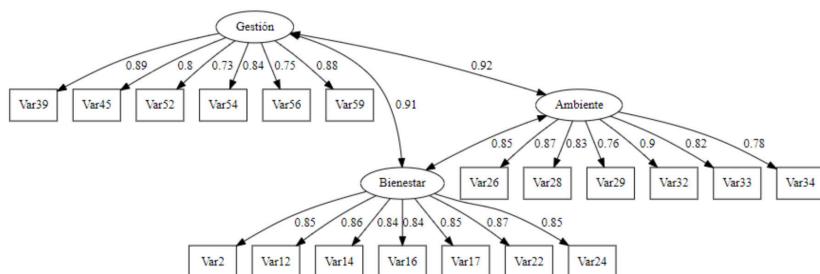
covarianza entre distintas variables, hasta lograr que cada dimensión arrojada sea armónica. Para las variables finales los valores del KMO fueron todos $\geq 0,70$ y la prueba de esferidad de Bartlett $p < 0,05$ de significancia, lo que expresa que existen correlaciones correctas y se puede proceder con el análisis factorial (Garrido et al., 2023).

Los resultados del Análisis factorial confirmatorio arrojaron ajustes aceptables teniendo como referencia los siguientes valores: SRMR indica buenos valores, arrojando 0.061; un TLI > 0.95 , un CFI > 0.95 , y un RMSEA < 0.05 . Los índices de ajuste (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) sugieren que el modelo ajusta bien a los datos, con valores dentro de los rangos aceptables o buenos.

De esta manera, la propuesta de instrumento abreviado queda conformado por las siguientes variables para cada factor:

Figura 1

Análisis Factorial Confirmatorio para las dimensiones de Gestión, Bienestar psicológico y Ambiente Laboral.



Nota: $\chi^2 = 334.333; p < .001; gl = 149; \chi^2/gl = 2.24; CFI = .969; TLI = .964; SRMR = .034; RMSEA = .061$

Fuente: elaboración propia

Las altas covarianzas entre los factores latentes (entre 0,91 y 0,92) indican que los diferentes aspectos del constructo más amplio están fuertemente interrelacionados. Esto es consistente con la idea de que estos factores son dimensiones de un solo constructo subyacente. El instrumento quedó con 19 variables.

Dimensión Bienestar Psicológico

Tabla 2

Cargas factoriales estandarizadas para el factor Bienestar psicológico

Variable	Descripción del ítem	Peso factorial estandarizado
Var2	Entiende mis sentimientos	0.85
Var12	Muestra empatía hacia nosotros	0.86
Var14	Confía en mí	0.84
Var16	Es sincero/a	0.84
Var17	Me apoya para lograr mis aspiraciones	0.85
Var22	Mi relación con él/ella se basa en valores compartidos	0.87
Var24	Me acepta como soy	0.85

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 muestra las variables que componen el factor “Bienestar psicológico” junto con sus descripciones y pesos factoriales. Los pesos factoriales indican la fuerza de la relación. Por otro lado, observamos que el componente distribuido se construye a partir de las capacidades de las directoras para delegar tareas y promover el trabajo en equipo, la organización horizontal y el esfuerzo por tomar decisiones compartidas. Los valores altos sugieren que estos ítems son buenos indicadores del constructo de bienestar en el contexto escolar.

El análisis de fiabilidad para el factor 1, *Bienestar Psicológico*, con 7 ítems, muestra una alta consistencia interna. Los valores de Alfa de Cronbach estandarizado son 0.95, lo que indica una excelente fiabilidad. Este resultado indica una alta consistencia interna entre los ítems del conjunto, demostrando que los ítems miden de manera coherente el “Bienestar Psicológico”.

Dimensión Ambiente laboral

Tabla 3

Cargas factoriales estandarizadas para el factor Ambiente Laboral

Variable	Descripción del ítem	Peso factorial estandarizado
Var26	Se asegura de que trabaje en un ambiente laboral seguro	0.85
Var28	Se asegura de que haya una política de seguridad escolar	0.87
Var29	Se asegura de que la infraestructura escolar se mantenga en buenas condiciones	0.83
Var32	Se asegura de que yo experimente condiciones laborales seguras	0.90
Var33	Ejerce prácticas laborales justas de acuerdo con la legislación	0.82
Var34	Se asegura de que los recursos necesarios estén disponibles	0.78

Fuente: elaboración propia

Esta tabla muestra las variables que componen el factor *Ambiente Laboral* junto con sus descripciones y pesos factoriales. Los pesos factoriales indican la fuerza de la relación entre cada ítem y el factor *Ambiente Laboral*. Los valores altos sugieren que estos ítems son buenos indicadores del constructo de ambiente laboral en el contexto escolar.

El análisis de fiabilidad para el factor 2, *Ambiente Laboral*, compuesto por 6 ítems, indica una alta consistencia interna. Los valores de Alfa de Cronbach estandarizado son 0.93. Este factor también muestra una alta consistencia interna, lo que confirma la utilidad de los ítems para evaluar de manera fiable el *Ambiente Laboral*.

Dimensión Gestión

Tabla 4

Cargas factoriales estandarizadas para el factor Gestión

Variable	Descripción del ítem	Peso factorial estandarizado
Var39	Trabaja en beneficio de toda la comunidad escolar	0.89
Var45	Asigna los recursos a todos/as por igual	0.80
Var52	Está preparado/a para hacer sacrificios personales	0.73
Var54	Está comprometido/a a promover valores colectivos en la escuela	0.84
Var56	Comparte responsabilidades de liderazgo con nosotros	0.75
Var59	Crea un ambiente positivo para el cambio en la escuela	0.88

Fuente: elaboración propia

El análisis de fiabilidad para el factor 3, “Gestión”, compuesto por 6 ítems, indica una alta consistencia interna. Los valores de Alfa de Cronbach estandarizado son ambos 0.92. Al igual que los anteriores, este factor exhibe una alta consistencia interna, lo que indica que los ítems están midiendo de manera efectiva y coherente el factor Gestión.

Los resultados del análisis de fiabilidad para los tres factores evidencian una alta consistencia interna: Bienestar Psicológico ($\alpha = 0.95$), Ambiente Laboral ($\alpha = 0.93$) y Gestión ($\alpha = 0.92$). Estos valores confirman que los ítems de cada dimensión miden de forma coherente el constructo correspondiente, reforzando la validez y confiabilidad del instrumento.

5. Discusión y conclusiones

Este artículo tiene por objetivo describir el proceso de traducción y adaptación al español del Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) de Van Der Vyver. A pesar de ciertas limitaciones de la versión original del CSLQ y su proceso de validación preliminar en español, se deben destacar varias fortalezas de este cuestionario y su proceso de traducción y adaptación al contexto español.

Entre las limitaciones, se observa que hay poca información disponible sobre las estrategias empleadas por el autor para asegurar la validez del contenido del CSLQ. Aunque no es un paso esencial en la validación, este proceso inicial permite recoger opiniones de expertos sobre los ítems del instrumento. Pese a estas limitaciones, el CSLQ original posee fortalezas notables. Los ítems son accesibles, claros y fáciles de entender, mostrando una coherencia interna satisfactoria en sus dimensiones.

El proceso de traducción y adaptación del CSLQ al español siguió un enfoque sistemático y respetuoso de las directrices académicas. La traducción y adaptación se realizaron en comité, permitiendo evaluar la validez aparente y de constructo y desarrollar una versión del CSLQ en español contextualmente adaptada.

Este proceso de adaptación y validación ha dado como resultado el primer CSLQ en español que evalúa efectivamente el liderazgo escolar en el cuidado. La validación de este cuestionario para el contexto chileno cobra alta relevancia considerando el escenario actual ha destacado el rol que juegan las prácticas de cuidado y de apoyo socioemocional en las comunidades educativas (Smylie, Murphy & Louis, 2016). La adaptación de CSQL al escenario educativo chileno, permite consolidar un instrumento confiable y válido que pueda ser aplicado a una escala nacional para medir la forma en que el liderazgo para el cuidado se expresa en el marco de las comunidades educativas (Smit, 2018; Bass, 2020).

En este sentido, es sumamente importante que las comunidades educativas avancen en prácticas de cuidado colectivo, que implique la participación de todas las personas de la comunidad educativa que permitan establecer modos de convivir que resguarden el buen trato y el bien común, y que además se pueda tomar conciencia que las acciones individuales y colectivas impactan en el bienestar de toda la comuni-

dad educativa (Smit, 2018; Smith y Yeh, 2019; Walls, 2020; Barcelona et al., 2022). Para lograr estos propósitos el ejercicio del liderazgo es clave, ergo promover un liderazgo para el cuidado es ámbito sustantivo para lograr comunidades respetuosas y que promuevan el bienestar integral (Kennedy & Walls, 2022).

Finalmente, en este contexto, esperamos que el cuestionario validado pueda ser aplicado y permita que la reflexión académica aborde estas discusiones con el fin de ser un aporte en la toma de decisiones respecto a las políticas educativas nacionales relacionadas al liderazgo escolar.

Referencias

- Barcelona, J., Centeio, E., Phillips, S., Gleeson, D., Mercier, K., Foley, J., Simonton, K., Garn, A. (2022). Comprehensive school health: teachers' perceptions and implementation of classroom physical activity breaks in US schools. *Health Promotion International*, 37(5), Article daac100. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac100>
- Basford, J., Bath, C., & Pomeroy, E. (2020). Caring in education: Exploring the influence of school structures and policies on cultures of care. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 465–482. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1764592>
- Bass, L. R. (2020). Black Male Leaders Care Too: An Introduction to Black Masculine Caring in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 353-395. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1177/0013161X19840402>
- Carrasco, A. y Montoya, C. (2024). Caring leadership practices in Chilean educational communities: Perceptions of school principals and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-7.
- Cleovoulou, Y., Iznardo, M., & Kamani, F. (2022). An examination of equity Pedagogy during Program Coherence Building in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866>
- Dadvand, B., & Cuervo, H. (2018). The care politics of youth work: Fostering democratic participation and social inclusion. *Journal of Youth Studies*, 21(8), 1044–1060. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420784>
- Eisember, N. (1992). *The caring child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Garrido, E., Mena, H., Zuluaga, J., & Pérez, F. (2023). Proceso para validar un instrumento de investigación por medio de un análisis factorial. *Unaciencia Revista De Estudios E Investigaciones*, 16(30), 61–73. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v16i30.724>
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45. doi:10.1027/1901-2276.61.2.29
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2017). Caring and Emotional Labour: language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372-387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de test para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 67-89). Madrid: Universitas.

- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Häggström, F., Borsch, A. S., & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 105248. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>.
- Kaynak, N. E. (2020). A close look at teachers' lives: Caring For the Well-Being of Elementary Teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 19-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251783.pdf>
- Kennedy, K., & Walls, J. (2022). How District Leaders create caring Organizations. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 13-17. <https://doi.org/10.1177/00317217221079973>
- Kroth, M., & Keeler, C. (2009). Caring as a managerial strategy. *Human Resource Development Review*, 8, 506-531.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 405-411. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analeps/article/view/123031>
- Leithwood, K., & Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Louis, K., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 103-126.
- Mayeroff M. (1974) On Caring. *The International Philosophical Quarterly* 5, 462-474.
- Ministerio de Educación. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Unidad de Currículum y Evaluación. Biblioteca Digital Mineduc. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/10447>
- Moore, T. (1992). *Care of the soul: A guide for cultivating depth and sacredness in everyday life*. Nueva York: HarperCollins.
- Murphy, J., & Louis, K.S. (2018). Positive School Leadership. Building Capacity and Strengthening Relationships. Teachers College Press
- Ng, P., Su, X., Chan, V., Leung, H., Cheung, W., & Tsun, A. (2013). The reliability and validity of a campus caring instrument developed for undergraduate students in Hong Kong. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(2), 88-100.
- Noddings, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). In Educating moral people: A caring alternative to character. Education. NY: Teachers College Press.

- Porter, K., Miles, P. J., & Donaldson, D. I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Frontiers in psychology*, 13, 987690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987690>
- Ramada-Rodilla, J. M., Serra-Pujadas, C., & Delclós-Clanchet, G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: Revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública de México*, 55(1), 57-66.
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2019). School Effectiveness and Students' Perceptions of Teacher Caring: a Multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Roco Videla, Ángel, Hernández Orellana, Marisol, & Silva González, Omar. (2021). ¿Cuál es el tamaño muestral adecuado para validar un cuestionario? *Nutrición Hospitalaria*, 38(4), 877-878. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.03633>
- Ryu, J., Walls, J., & Louis, K. S. (2020). Caring Leadership: The role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>
- Smit, B. (2018). Expanding educational leadership theories through qualitative relational methodologies. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 75-86. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.eelt>
- Smith, D., & Yeh, C. J. (2019). Nurturing Is Not Enough: A Case Study on Social Justice, Caring, and Discipline. *Journal of Education*, 199(2), 89-98. <https://doi.org/10.1177/0022057419848369>
- Smylie, M., Murphy, J., & Louis, K. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 1-35.
- Taylor, L.; Zhou, W.; Boyle, L.; Funk, S. y De Neve J. (2024). Wellbeing for schoolteachers. Organización del Bachillerato Internacional, <https://ibo.org/es/research/wellbeing-research/well-being-for-schoolteachers-2024/>
- Terigi, F. (2009). *Las condiciones institucionales de la enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tronto, J. (1994). *Moral boundaries: Towards a political ethic of care*. Londres : Routledge.
- Van der Vyver, C., Van der Westhuizen, P., & Meyer, L. (2014). The Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3).
- Walls, J. (2020). (Don't) lean on me: The micropolitics of caring educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853246>
- Winkler, M., Jorquera, c., Cortés, M., & Vargas, V. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental 1991-2019. *Psicoperspectiva*, 19(3).