



**Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A, MÉRIDA YUCATÁN**

**ESTILOS DE LIDERAZGO EN DIRECTORES DE ESCUELAS
PRIMARIAS PÚBLICAS DE LA ZONA 078 DE YUCATÁN**

FRANCISCO DE JESÚS ROMERO CHICMUL

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

MAYO DE 2016



**Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Investigación, Innovación
y Educación Superior**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A, MÉRIDA YUCATÁN**

**ESTILOS DE LIDERAZGO EN DIRECTORES DE ESCUELAS
PRIMARIAS PÚBLICAS DE LA ZONA 078 DE YUCATÁN**

FRANCISCO DE JESÚS ROMERO CHICMUL

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

DIRECTOR DE TESIS:
M. C. MARIO ALBERTO GUTIÉRREZ Y HERNÁNDEZ

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

MAYO DE 2016



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 28 de enero de 2016.

FRANCISCO DE JESUS ROMERO CHICMUL.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**ESTILOS DE LIDERAZGO EN DIRECTORES DE ESCUELAS
PRIMARIAS PUBLICAS DE LA ZONA 078 DE YUCATÁN.**

Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **M.C. Mario Alberto Gutiérrez y Hernández** y aprobada por los lectores, **Dr. Freddy Javier Espadas Sosa, Mtra. Martha Ofelia González Centurión y Mtra. Ligia del Socorro Muñoz Be**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

DEDICATORIA

Gracias, Señor: Por esta bendición que estará grabada para siempre en mi corazón. Gracias por los días de cansancio y por los momentos difíciles, porque al final, son estos los que cosechan esta satisfacción que siento ahora. Gracias porque hasta en lo alto del cielo y en la profundidad del océano tus oídos siempre están atentos a escuchar mi voz.

Gracias a mi madre: Gracias por siempre enseñarme el significado real del perdón cuando me equivoco, porque así aprendí que necesitaba tanta valentía para aceptar los errores como para corregirlos. Gracias por hacerme sentir que ninguna meta que me proponga alcanzar es imposible ya que siempre has creído en mí. Agradezco tu confianza, ya que siempre ha sido el mejor curso de superación personal. Tú representas la filosofía que con paciencia y amor me explica los eternos enigmas de la vida.

A mis hermanas: Porque ustedes siempre han representado el motor para salir adelante ante las adversidades que se presentaron a lo largo de estos años. Sin sus consejos y su apoyo no hubiese logrado la superación que todo ser humano por naturaleza busca. Gracias también por inculcarme los valores que me han ayudado a crecer con el paso del tiempo. En verdad no tengo como pagarles todo lo que han hecho por mí. Sin duda son el regalo más hermoso que me ha dado Dios.

A mis amigos (as): A lo largo de la vida he conocido a muchas personas, pero sólo ustedes amigos, han dejado huella imborrable en mi corazón. El tesoro más grande que pude haber encontrado son ustedes, nunca lo olviden.

A mis maestros: Que con paciencia y mucho esmero lograron transmitir sus conocimientos y experiencias para brindarme una excelente formación académica. Con afecto, para todas las personas que con su apoyo y entrega hicieron posible la elaboración de este documento. Gracias, este logro es para todos ustedes.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1. Antecedentes.....	4
2. Preguntas de investigación.....	7
3. Problemática.....	8
4. Objetivos.....	12
5. Conjetura.....	12
6. Justificación.....	12
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	16
1. Antecedentes y concepto de liderazgo.....	16
2. Características del liderazgo.....	20
3. Teorías de estilos de liderazgo.....	21
3.1 Liderazgo basado en rasgos.....	22
3.2 Liderazgo situacional.....	22
3.3 Liderazgo por contingencia.....	23
3.4 Liderazgo de camino a la meta.....	23
3.5 Liderazgo carismático.....	24
3.5 Liderazgo transaccional.....	25
3.6 Liderazgo transformacional.....	26
4 El liderazgo del director escolar.....	29
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	34
1. Tipo de estudio.....	34

2. Participantes.....	35
3. Operacionalización de las variables.....	35
4. Instrumento.....	36
4.1 Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo	36
4.2 Dimensiones del MLQ.....	40
4.2.1 Liderazgo transformacional.....	40
4.2.1.1 Carisma o influencia idealizada.....	41
4.2.1.2 Liderazgo inspiracional o motivación inspiracional.....	42
4.2.1.3 Estimulación intelectual	44
4.2.1.4 Consideración individualizada	45
4.2.2 Liderazgo transaccional.....	46
4.2.2.1 Recompensa contingente	47
4.2.2.2 Dirección por excepción (activa y pasiva).....	48
4.2.3 No liderazgo (<i>Laissez Faire</i>)	49
4.2.4 Rasgos observables en el liderazgo transformacional.....	50
4.3 Estructura	51
5. Desarrollo	56
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	58
1. Liderazgo transformacional	58
1.1 Carisma / inspiracional.....	59
1.2 Estimulación intelectual.....	60
2. Liderazgo transaccional.....	63
2.1 Consideración individualizada.....	64

2.2	Recompensa contingente.....	65
3	Liderazgo correctivo / evitador	67
3.1	Dirección por excepción activa.....	67
3.2	Liderazgo pasivo / evitador	68
4	Consecuencias organizacionales deseables.....	70
5	Conclusiones sobre la percepción de liderazgo.....	72
6	Comprobación de las hipótesis	73
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		76
1.	Conclusiones.....	76
2.	Limitaciones	79
3.	Recomendaciones.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		83
ANEXOS		90
Anexo I.....		91
Anexo II		93
Anexo III.....		96
Anexo IV		98

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	38
Tabla 2	53
Tabla 3	60
Tabla 4	69
Tabla 5	71
Tabla 6	75

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	52
Figura 2	60
Figura 3	62
Figura 4	63
Figura 5	64
Figura 6	66
Figura 7	66
Figura 8	68
Figura 9	69
Figura 10	71
Figura 11	75

INTRODUCCIÓN

Vargas (2010) define al liderazgo es una palabra compleja y multifacética, debido a su importancia en todos los campos, y muy particularmente, en el papel del director escolar. Puede surgir en diferentes tiempos, de maneras diversas, pero todas las manifestaciones tienen sus variantes y relevancia en la vida de un líder.

El liderazgo es una parte importante de la gestión escolar, ya que el papel primordial de un líder es influir en los demás para que traten de alcanzar los objetivos establecidos, en este caso, en la institución escolar (Vargas, 2010). Sin embargo, poco se ha investigado sobre su ejercicio en las escuelas, y este es el caso del Estado de Yucatán, en especial en aquellas localizadas en comunidades rurales.

La presente tesis busca aportar datos sobre los estilos de liderazgo en directores de escuelas primarias públicas en la zona rural 078 de Yucatán que caracterizan a los líderes de estas escuelas apartadas de la capital del Estado. La zona 078 tiene su cabecera en el municipio de Espita, y su jurisdicción comprende a 14 escuelas primarias públicas de sostenimiento federal, y en cuyos directores se centró la investigación.

Para obtener la información necesaria, se recurrió al empleo de la versión traducida del inglés del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo 5X Corta, diseñado por Bass y Avolio (2000), y conocido por sus siglas en inglés MLQ (*Multifactorial Leadership Questionnaire*), basándose en la idea original de Bass (1985). El cuestionario tiene varias versiones, tanto para el líder como para el seguidor, decidiéndose por el empleo de la versión para el líder antes mencionada dadas las intenciones del proyecto: conocer los estilos de liderazgo predominantes entre los directores de primarias públicas, por lo que el conocer la percepción de los docentes

respecto a sus líderes se propone para estudios posteriores. La versión consta de 45 ítems con una escala LÍkert para la valoración numérica de la frecuencia con que los líderes observan las situaciones planteadas.

En la presente investigación se detalla en el contenido de los cinco capítulos que conforman el presente trabajo.

En el capítulo uno se hace una revisión somera sobre trabajos previos en el tema del liderazgo en el contexto educativo, señalando como problema la falta de estas investigaciones en el contexto del Estado de Yucatán, lo que complica conocer su dinámica así como los estilos de liderazgo asociadas a las actitudes y acciones de los directores de escuelas primarias públicas. Partiendo de la necesidad de investigar al respecto, se enuncian los objetivos y la justificación del presente proyecto.

En el capítulo dos se hace una revisión conceptual sobre lo que es liderazgo, sus características y estilos asociados, se presenta su relevancia en el ámbito educativo y el rol del líder escolar.

En el capítulo tres se presenta la metodología empleada en el presente trabajo, identificando el enfoque, participantes y motivos de su elección, De igual manera se presenta información sobre la herramienta empleada para la recolección de datos: el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, analizando sus componentes que permitan el acercamiento y entendimiento del ejercicio del liderazgo de los directores, así como detalles estructurales y operativos de la herramienta, concluyendo con la secuencia o desarrollo empleado para la recolección de datos.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios a los directores, analizando y presentando los datos obtenidos mediante una

medida de tendencia central (promedio) para facilitar su entendimiento al lector. La interpretación de los datos cuantitativos obtenidos es con base en cada estilo de liderazgo asociado a los reactivos, ofreciendo explicaciones potencialmente posibles a los puntajes otorgados a los ítems por los líderes escolares tomando como referencia la experiencia del investigador en el campo de trabajo y las observaciones frecuentes de las labores de los directores investigados. El capítulo finaliza interpretando los datos obtenidos del cuestionario en conjunto para determinar el estilo de liderazgo predominante en el grupo de directores de la zona escolar, así como la verificación del cumplimiento de las hipótesis de trabajo empleadas.

La investigación concluye en el capítulo cinco presentando los logros obtenidos en los objetivos propuestos al inicio del trabajo, haciendo mención de las limitaciones del estudio y haciendo propuestas basadas en las experiencias del estudiante investigador en la marcha, con la intención de orientar y promover proyectos futuros que traten con mayor profusión el tema en la región y contribuyan mediante el entendimiento de las conductas asociadas al liderazgo a sacar provecho de las mismas para mejorar la calidad en los procesos educativos de la entidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes.

En esta época marcada por constantes transformaciones organizacionales y pedagógicas en el sistema educativo mexicano no puede dejarse de lado la importancia del redireccionamiento y fortalecimiento del liderazgo escolar como un factor esencial para promover el desarrollo profesional y social, esto con una visión de transformación y una meta elevada para consolidar tanto individuos como organizaciones y hasta a la sociedad misma. Esta necesidad dirige a una búsqueda permanente de paradigmas y características que permitan afrontar los cambios trascendentales mundiales, tal y como señala la Secretaría de Educación Pública (2011) en su Plan de Estudios reciente. Estos cambios abarcan diversos ámbitos de nuestra vida, incluyendo el educativo, en donde las metodologías de enseñanza y aprendizaje han sufrido constantes modificaciones -especialmente en los últimos veinte años-, conforme la investigación en el campo hace nuevos descubrimientos y señala áreas de oportunidad en la labor pedagógica. Estas áreas de oportunidad han sido identificadas gracias –entre otros factores- a la intensificación de la investigación realizada en el campo educativo auspiciado por el valioso y numeroso aporte de experiencias de profesores y especialistas en materia educativa, quienes de manera general han destacado la trascendencia de una búsqueda permanente de estrategias de enseñanza que despierten el interés del alumno por descubrir

cómo funciona su entorno así como el identificar las reglas y conductas éticas que dirigen a su sociedad y permiten una sana convivencia.

De acuerdo con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el ingreso reciente a la Gestión Escolar en México de algunas tendencias de Liderazgo: el *Compartido* (Secretaría de Educación Pública, 2010), semejante al *Distribuido*, (Murillo, 2006) y el *Efectivo*, (Kotter, 1990), proporcionan marcos teóricos y orientaciones desde la institución educativa con énfasis en lo pedagógico, que buscan mejorar los logros académicos.

Dentro de esta renovada búsqueda, se destaca la utilidad del liderazgo transformacional (Bass B. , 1985), siempre hacia el cambio y la mejora, al igual que la postura frente a las prácticas *transaccionales* arraigadas en comprobados espacios, como lo demuestra la existencia de un número considerable de estudios empíricos que apoyan la utilidad de esta distinción, así como las actuales prácticas convencionales del liderazgo del directivo que a menudo se centran en los líderes transaccionales. Entre estos estudios pueden mencionarse los de:

Cuadrado Guirado, Molero Alonso y Navas (2003), que buscan averiguar si hombres y mujeres perciben de manera distinta el estilo de liderazgo que adoptan, entre estos se cuentan el transaccional y el transformacional. De igual manera buscan conocer las diferencias entre los líderes según su género en dos aspectos: las relaciones existentes entre los comportamientos y los estilos que mejor predicen la eficacia de las áreas a su cargo. Los resultados del estudio demostraron que la percepción del liderazgo en ambos sexos fue similar, no así con respecto a las relaciones entre ellos y los estilos que predicen la eficacia en sus departamentos. Cuadrado (2003) profundiza en su estudio y analiza si el estilo de liderazgo de las mujeres tiene relación con la dificultad de estas para acceder a funciones de dirección,

encontrando que estas dificultades guardan relación con las tareas que tradicionalmente se le tienen asignadas a la mujer, con la percepción del liderazgo y el propio estilo de liderazgo promovido por la institución.

Rodríguez-Ponce (2007), quien investiga sobre las variables y relaciones existentes entre el liderazgo transaccional y el transformacional con respecto a la toma de decisiones y la eficacia de la organización. Su estudio, realizado en 93 pequeñas y medianas empresas reveló que el liderazgo transformacional se encuentra directamente relacionado con la eficacia de la empresa visible en la habilidad para la toma de decisiones estratégicas, en tanto que el estilo de liderazgo transaccional no tuvo incidencia estadísticamente significativa en el mismo proceso.

Castro y Nader (2004), quienes llevaron el estudio de los estilos de liderazgo al ámbito militar y civil, buscando diferencias entre ambos sectores, encontrando que el liderazgo ejercido en el ámbito civil busca principalmente la participación de sus integrantes, en tanto que el militar está orientado al logro de metas. Finalmente en ambos sectores se observó que su estilo de liderazgo se encontraba principalmente relacionado con el transformacional.

Entre tantas tendencias conceptuales sobre el liderazgo, no es difícil advertir que liderazgo es una palabra compleja y con diversas acepciones, razón de esto es su relevancia en muchas áreas, particularmente en el rol del director de escuela. Al respecto se ha publicado una gran cantidad de artículos y libros que lo abordan desde diversas visiones: desde los inicios del estudio del liderazgo en el que destacan los trabajos de Bass (1985), quien lo clasifica como transaccional, transformacional y *laissez faire*; este último caracterizado porque el líder renuncia al control y permite que sean los subordinados quienes tomen las decisiones; Cuadrado et al. (2003), quienes además lo visualizan desde la perspectiva psicosocial como

“autocrático-democrático”, orientado a las tareas-orientado a las relaciones; así como Castro & Nader, (2004) quienes lo relacionan con la participación de los integrantes del equipo liderado y al logro de metas. Al hacer alusión al concepto, se hace referencia a un concepto que describe una realidad compleja en la que intervienen diversos componentes en constante interacción.

No obstante el debate generado sobre la conceptualización de lo que es liderazgo y sobre la función esperada de un líder, poco se sabe sobre el ejercicio de este liderazgo en la escuela. El nombramiento otorgado, específicamente el de director de escuela primaria, pareciera comprender en sí todas las cualidades necesarias para ejercer la función. Así, el docente generalmente espera que su director, como líder de su institución, resuelva los conflictos tanto laborales como con padres de familia difíciles que pudiesen surgir, a la vez que demuestre una apertura para escuchar y atender las necesidades de su personal. Sin embargo, ¿los directores de estos centros escolares son conscientes de sus responsabilidades tanto de acción como actitudinales? ¿Es el director de una escuela primaria el líder que se espera que sea?

2. Preguntas de investigación.

La literatura referente a la definición sobre lo que es el liderazgo, las cualidades que se espera que tenga un líder así como sus funciones, e incluso la propuesta de herramientas encargadas de medir el liderazgo es abundante; como ejemplo puede citarse la batería de instrumentos para evaluar la función del director de escuela primaria publicada recientemente por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2013). Sin embargo, poco se conoce sobre el ejercicio del liderazgo en instituciones escolares sobre el colectivo docente,

específicamente hablando, sobre el liderazgo ejercido a través de la función del director. En el Estado de Yucatán, la investigación sobre el tema abordando a directores en escuelas primarias públicas es incipiente, por lo que resultaría relevante para la comunidad escolar de la entidad conocer la percepción de los directores de escuelas primarias públicas sobre el liderazgo que ejercen, toda vez que permitirá identificar el estilo del ejercicio de esta cualidad. Esto ha llevado en el presente trabajo al planteamiento de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué estilo de liderazgo ejercen los directores de escuelas primarias públicas?
- ¿Cuál es la percepción del liderazgo en directores de escuelas primarias públicas?

3. Problemática.

La zona escolar 078 de Yucatán, con cabecera en el municipio de Espita, comprende catorce primarias públicas: siete se encuentran dentro de la comunidad de Espita, cabecera municipal: *Estado de Michoacán, Rafael Ramírez Castañeda, Cecilio Chi, Prudencio Patrón Peniche, Manuela Olivares y Niños Héroe*s, esta última en modalidad multigrado; *Benito Juárez García* y *Nueva Creación* en la comisaría de Nacuché, *Alonso Chanen* en la comisaría de Kunché; *Francisco Mendoza Palma*, en la comisaría de Xuilub, *Emiliano Zapata*, en la comisaría de Holca, y *Alfredo Peniche Erosa*, en la comisaría de San Pedro Chenchela, estas tres en modalidad escolar multigrado; cerrando el listado las escuelas *Mauro Monforte Mena* y *Nicolás Peniche Dzul* en el municipio de Sucilá.

Periódicamente se llevan a cabo reuniones con los directores de las catorce escuelas convocadas por la inspectora de la zona para tratar una diversa gama de asuntos

principalmente enfocados al desarrollo de contenidos de planes y programas de estudio, documentación oficial tanto de alumnos como de docentes, desempeño académico de los alumnos, desempeño docente, así como proyectos de infraestructura, académicos o sociales a efectuarse a corto o mediano plazo en las escuelas. Sin embargo, el tratamiento del tema relacionado con el liderazgo ejercido por los directores en sus plantillas docentes, así como la influencia de esta cualidad en la mejora de los procesos o relaciones entre alumnos, docentes y directivos es escasa o nulamente abordado en dichas reuniones. Esto probablemente obedece a que se da por un hecho que el cumplimiento de las obligaciones de los docentes y la realización de las actividades planeadas demuestran que el director ejerce un liderazgo en su escuela. No obstante, en estas reuniones es común escuchar quejas por parte de los directores sobre conductas rebeldes o inapropiadas de su personal: retardos o inasistencias frecuentes, rechazo o caso omiso a recomendaciones hechas por el director respecto a áreas o estrategias pedagógicas en donde el docente pudiese mejorar su desempeño en el aula, falta de compromiso con comisiones otorgadas, entre otros. Existen incluso problemas más severos, tales como la confrontación hostil entre profesores y directores o el hurto de mobiliario escolar en donde los profesores de las propias escuelas son señalados como principales sospechosos al realizar las pesquisas correspondientes. En varias ocasiones la inspectora de la zona ha llamado la atención a los directores por errores administrativos o incumplimiento de su deber o ha debido mediar en casos de relaciones tensas o conflictivas entre directores y docentes.

La presencia de estas situaciones lleva a reflexionar sobre la posibilidad de que exista un problema de trasfondo relacionado con un deficiente ejercicio del liderazgo o que este no se esté ejerciendo en las escuelas de la zona.

Medina y Gómez (2012, pág. 92) señalan que el liderazgo se manifiesta principalmente en el desarrollo de tres habilidades: la de gestión, la de trato o humana y la técnica o de ejercicio de su función. Las habilidades de gestión se desarrollan mediante el uso correcto de los recursos con los que dispone la escuela, tanto físicos como materiales y de tiempo; las habilidades de trato con su personal en la cual destaca la comunicación y la información e inclusión de los trabajadores en las actividades de la escuela (Medina & Gómez, 2012, pág. 92). Es interesante encontrar la vinculación del concepto de liderazgo transformacional con el desarrollo de esta habilidad directiva. Finalmente, la habilidad técnica hace alusión al ejercicio y dominio de las funciones básicas del director, así como el desarrollo de programas académicos para la mejora de su escuela.

Por su parte, Bass y Avolio (2000) señalan que el liderazgo se manifiesta principalmente mediante tres estilos: el transformacional, el transaccional y el correctivo evitador, cada uno de los cuales tiene a su vez atributos particulares en los cuales se pueden distinguir características específicas del liderazgo.

Pueden desprenderse, -sin entrar en mayores detalles sobre el análisis de cada factor del liderazgo- las observaciones siguientes respecto a una probable relación entre la debilidad en el ejercicio de estas habilidades con los siguientes problemas observados:

- a) Las situaciones referentes al desabasto o deterioro del mobiliario e infraestructura escolar.
- b) Los relacionados con la confrontación entre docentes y directores, así como aquellos de rebeldía y caso omiso a recomendaciones emitidas por el director.
- c) La problemática que hace referencia a robo de mobiliario en la escuela.

- d) Los detectados en fallas administrativas o de aplicación de normas, entre los cuales pueden contarse aquellos relativos a retardos e inasistencias recurrentes.

Las consecuencias de un liderazgo deficiente o la ausencia de este podrían extenderse más allá de la problemática entre directores y docentes, repercutiendo incluso en bajos niveles de aprovechamiento de los alumnos, en la falta de gestión para la mejora de la infraestructura escolar así como en la propuesta y desarrollo de programas y estrategias educativas innovadoras.

En el último lustro se ha reconocido de manera especial la importancia de una gestión escolar eficaz, como señala la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2013) en la que destaca

(...) el papel que juega el director de un centro escolar como líder pedagógico, ofreciendo diversas opciones que podrán servir en concordancia con el conocimiento que tiene el propio director sobre el funcionamiento de su escuela y la dinámica de sus grupos de trabajo (p. 10)

El ejercicio de un liderazgo apropiado por parte de su director resulta trascendental para la escuela y así lo reconoce la organización de colegiados entre directores y docentes para planear y ejecutar decisiones orientadas a apoyar a la escuela en el cumplimiento de su función educativa (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 3) a través de los Consejos Técnicos Escolares, en donde una vez más se destaca la importancia del liderazgo del director para discutir y tomar acuerdos en torno a los retos que para la escuela representan los resultados de sus alumnos, los cuales quedan plasmados en la redacción del plan de mejora de la institución y su consecuente ejecución en la ruta de mejora de la misma (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 5).

En la zona escolar 078 actualmente no existen antecedentes de investigaciones que permitan obtener información sobre la manera en que los directores de las escuelas primarias

ejercen el liderazgo o si este es ejercido, así como del reconocimiento de rasgos que permitan identificar a un líder. Por tal motivo cobra relevancia la realización de un estudio que brinde la oportunidad de conocer cómo los directores ejercen su rol como líderes en sus escuelas identificando en esto sus estilos de liderazgo predominantes, los cuales apoyarán proyectos futuros de investigación y mejora de los procesos educativos partiendo de las características del ejercicio de las funciones de los mismos.

4. Objetivos.

Se plantean los siguientes objetivos para el presente proyecto:

- Identificar el estilo de liderazgo que ejercen los directores de escuelas primarias de la zona escolar 078 de Yucatán.
- Inferir la percepción del ejercicio de liderazgo de los directores mediante el análisis de los estilos de liderazgo.

5. Conjetura.

Los directores de la zona escolar 078 que ejercen un estilo de liderazgo transaccional se perciben como autoritarios con sus seguidores en tanto que los que ejercen un estilo de liderazgo transformacional se perciben como motivadores de sus seguidores.

6. Justificación.

El rol del liderazgo en las instituciones ha sido objeto de constantes cambios en el último siglo. Durante la década de los ochenta y hasta comienzos de la de los noventa, era palpable la visión del líder como una persona que ejercía el control sobre los demás, acompañada de una perspectiva racionalista y burocrática de la institución (Gros Salvat, Fernández-Salineró, Martínez Martín, & Roca Casas, 2013). En cuanto a su función, esta se limitaba a medir y supervisar. Ulrich (1997) menciona diferencias sustanciales entre las habilidades necesarias para ejercer el liderazgo entre los ochentas y noventas. Así, en la década de los ochenta, la prioridad de las instituciones estaba en el reconocimiento de líderes con la habilidad de administrar. Los noventa se diferencian en que la meta se encontraba en la habilidad de planificar y ejecutar planes estratégicos, en la reforma de conceptos, en la innovación de la institución y sobre todo, llevándola a su crecimiento. En tanto en el siglo pasado los cambios se produjeron de forma lenta y gradual, la prontitud y la dimensión de los cambios son requisito importante para la supervivencia de las instituciones actuales, esto exige a los nuevos líderes competencias más dinámicas así como una mayor flexibilidad para adquirir nuevas competencias (Teles, Alves, Giuliani, Oste, & Rueda, 2010). Por esta razón las instituciones buscan líderes que puedan convertir los planes estratégicos en acciones. Dentro de esta función está comprendido el análisis de la problemática, la toma de decisiones, la habilidad para persuadir así como para la gestión de personal. Además de estas habilidades particulares, del líder se exige la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones democráticas que garanticen la renovación constante de la organización (Cayulef, 2007). El liderazgo queda de este modo estrechamente ligado al logro de metas.

Visto desde esta nueva perspectiva, el liderazgo adquiere gran importancia en el ámbito educativo, y esto debido a que la educación se encuentra ante una compleja gama de

objetivos que serían difíciles de atender de no acoplarse a este sistema colaborativo que involucra además del director y al profesorado, a familias y especialistas, cada quien atendiendo a su respectiva responsabilidad. Esta corresponsabilidad implica entonces la colaboración de todos los docentes en un proyecto guiado por el compromiso hacia la mejora de los procesos escolares en todos sus ámbitos, dirigidos adecuadamente por el director, conociendo pleno de sus funciones y competencias necesarias de ejercer.

Tanto los docentes como las escuelas tienen nuevas responsabilidades asociadas con alcanzar un aprendizaje con los estándares pertinentes a las necesidades de cada región, considerando que al hacerlo se atiende a alumnos con formaciones familiares cada vez más diversos. Esto propicia la modificación constante de las expectativas de la sociedad con respecto a la función de los docentes y de la escuela misma (Gros Salvat, Fernández-Salinero, Martínez Martín, & Roca Casas, 2013). En esta era de cambios la dirección educativa adquiere un rol destacado al encontrarse en la posibilidad de favorecer la mejoría de los resultados de los alumnos y reivindicar la posición de la escuela como una comunidad que convive sanamente (OECD, 2008).

Por otro lado, los estudios internacionales sobre el rendimiento en las escuelas han adquirido mayor relevancia en las últimas décadas al permitir identificar nuevos aspectos relacionados con tales rendimientos (Gros Salvat, Fernández-Salinero, Martínez Martín, & Roca Casas, 2013). Además de aspectos económicos, entornos sociales, culturales y educativos de las familias de los alumnos, se agregan aquellos relacionados con los modelos de gestión de las escuelas, esto es, el modo en que la institución es dirigida por su líder. La escuela debe considerar entonces la integración de una adecuada gestión escolar para alcanzar su meta: el logro del aprendizaje en sus alumnos.

Estudios internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) señalan cómo los centros escolares han ido ganando autonomía respecto a sus departamentos gubernamentales regidores en distintos aspectos de su gestión: aplicación de contenidos curriculares, organización, formación, evaluación, etcétera (Gros Salvat, Fernández-Salineró, Martínez Martín, & Roca Casas, 2013). Este aumento en la autonomía de las escuelas lleva a considerar un empoderamiento de los grupos directivos y al liderazgo que estos están ejerciendo, modelo en el cual los niveles de responsabilidad compartida aumentan y se rinden cuentas a la comunidad escolar y a la sociedad.

Para que los objetivos de la institución escolar puedan ser alcanzados, es entonces necesario que se ejerza un liderazgo efectivo. Y para que este exista, el director debe responder y estar comprometido con las exigencias de su puesto, debe tener pleno conocimiento de sus funciones y su destacada posición como guía moral de la escuela.

El presente trabajo de investigación busca -por lo tanto-, construir mediante el análisis de los estilos de liderazgo la percepción de los directores de escuelas primarias públicas sobre su liderazgo ejercido. Para ello, se inicia con una aproximación conceptual sobre lo que es el liderazgo para comentar enseguida sobre los estilos de liderazgo, centrándose especialmente en los denominados transaccional y transformacional, cuyas características servirán de apoyo para catalogar las acciones emprendidas por los directores en alguno de los estilos mencionados. Enseguida se definen y detallan los componentes del instrumento a emplear que permitirá conocer la percepción y los estilos de liderazgo de los directores de la zona.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se hará una revisión conceptual de lo que se entiende por liderazgo, centrándose luego en la definición de las características de los estilos denominados transaccional y transformacional. Finalmente se verificará el estado del arte respectivo a nivel internacional y nacional en el ámbito educativo. Todo esto permitirá establecer un referente conceptual así como conocer el trabajo realizado sobre la identificación de estilos de liderazgo en instituciones educativas.

1. Antecedentes y concepto de liderazgo.

El tema del liderazgo ha sido uno de los más tratados desde la antigüedad (Thieme, 2005). De hecho, la historia ha sido escrita sobre los grandes logros de héroes, héroes que en el momento histórico en el cual vivieron fueron líderes y poseían un carisma peculiar que les permitía influir sobre otras personas. Así, la construcción de mitos y leyendas sobre destacados líderes fueron de trascendencia en el desarrollo de la sociedad civilizada. En lugares tan distantes como Sumeria desde el siglo L a. C. y más adelante pensadores griegos como Platón y Aristóteles y chinos como Confucio, ya desde su época demostraron interés en el tema (Bass, 1990). Los argumentos de estos y otros destacados pensadores fueron dando origen a explicaciones sobre lo que es un líder y el modo en que estos ejercían su influencia sobre los demás, desarrollándose paralelamente escritos que pretendían descubrir pautas sobre cómo hacer que la gente obedezca.

Con el transcurrir del tiempo los estudios sobre los líderes se transformaron en estudios sobre liderazgo, denominando “seguidores” a aquellas personas sobre las que ejercía influencia. El líder fue considerado entonces alguien quien podía ser la inspiración o modelo para sus seguidores al intentar alcanzar un objetivo compartido, de ahí que al liderazgo se le asociara con la administración y con la diferencia en el éxito alcanzado entre diversas organizaciones. No obstante toda esta ideología presente, no se desarrollaría un estudio centrado en el análisis de las características directivas de aquellas personas que tenían bajo su responsabilidad personas y/o funciones específicas, un estudio sobre liderazgo sino hasta los años treinta del siglo XX (House & Aditya, 1997). En adelante, el estudio del liderazgo ha sido de gran importancia en la administración y el comportamiento organizacional. La literatura relacionada con el tema es vasta en una amplia gama de revistas de distintas disciplinas: sociología, ciencia política, psicología y administración en áreas pública y educativa (Yukl, 1989).

La discusión sobre la conceptualización del liderazgo, la identificación de sus rasgos característicos e incluso cómo medir el nivel de liderazgo existente en las personas ha sido tema de debate en el ámbito científico tanto para investigadores como profesores. Las teorías surgidas de estos debates de igual manera no surgirían sino hasta muchos años después de las concepciones heroicas y carismáticas atribuidas al líder. El mismo Yukl (1989) señala que el concepto fue concebido por los investigadores en razón de su percepción y del aspecto que más les atraía del mismo. Esto ha llevado a que el liderazgo sea definido como un rasgo de personalidad, como una función basada en la obediencia, como una conducta específica, como una influencia o conducta persuasiva, como una relación mediada por el poder del que manda, como una forma de alcanzar objetivos, y así numerosas combinaciones entre estas

características (Bass, 1990). Sin embargo, aun con este gran cúmulo de estudios sobre liderazgo, han persistido vacíos en el entendimiento sobre lo que este término significa (House & Aditya, 1997).

Entre la confusión generada por la diversidad en la concepción de lo que es el liderazgo, estas definiciones generalmente coinciden en que para que pueda existir un líder, es necesario que haya un grupo de personas sobre las cuales ejercer dicho liderazgo. Un ejemplo de esta idea se encuentra en Blas (2014):

(...) Un líder es un individuo dentro de un grupo que ejerce una mayor influencia en los demás, se le considera jefe u orientador, este presenta la habilidad de convencer a otros de que trabajen con entusiasmo para lograr los objetivos definidos (p. 353)

A mediados del siglo XX, toda vez que las ideas de ser líder y su influencia en sus seguidores convenían en el ámbito administrativo de las organizaciones, era precisamente en el campo de la administración donde la mayor cantidad de teorías al respecto habían surgido. Teniendo esta situación como contexto, numerosos teóricos comenzaron a criticar como “mecanicistas” las teorías administrativas e iniciaron la construcción de un enfoque social de las teorías sobre liderazgo destacando los puntos siguientes:

- La duda sobre la división del trabajo y la aplicación de modelos administrativos para hacer referencia al impacto del liderazgo en el éxito de una empresa u organización.
- El énfasis de la obediencia como medio de legitimación del liderazgo.
- Un liderazgo basado en el convencimiento y no necesariamente en el uso de la fuerza es mucho más efectivo que cualquier otra forma de poder.
- La presencia de situaciones particulares como factores para incrementar o disminuir la efectividad del liderazgo.

Las explicaciones sociológicas del liderazgo consideraron la relevancia del contexto para explicar los resultados del mismo. Un ejemplo de esta nueva concepción es la de Chiavenato (2002) quien señala que el liderazgo “se encuentra en la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (pág. 64).

La evolución del concepto de liderazgo a lo largo de los siglos ha sufrido una cantidad considerable de cambios en función del ámbito en donde se ha deseado estudiarlo, destacándose las cualidades que más convengan a la disciplina en la cual se trate. No obstante, de toda esta variedad de definiciones, se pueden encontrar rasgos comunes entre unas y otras:

- a) El liderazgo es un comportamiento personal específico que detona un proceso de obediencia – influencia sobre otros individuos, llamados seguidores, que buscan alcanzar una meta en común.
- b) El proceso de influencia – obediencia puede llevar a alcanzar objetivos o incluso a superarlos, motivando a los seguidores a alcanzar metas más retadoras.
- c) Es necesaria la existencia de un grupo de seguidores para que la figura del líder pueda aparecer. Estos seguidores son los que ceden o delegan poder en manos del líder. Así, dan legitimidad al rol del líder en un proceso de mando – obediencia recibiendo del líder como recompensa el reconocimiento a su trabajo realizado. El líder es quien visualiza las fortalezas de cada miembro de su grupo y, con base en estas, los guía hacia una meta en común.
- d) El liderazgo requiere de un contexto o situaciones específicas en donde puedan ponerse en práctica y evidenciarse sus habilidades.

Se entiende que a pesar de toda esta variedad de capacidades que el líder debe desplegar, este es una persona con defectos y virtudes, por lo que para que el impacto de estos aspectos sea lo más moderado posible el líder deberá conocerse a sí mismo, entender a los demás y transmitir en todo momento lo que quiera lograr.

2. Características del liderazgo

Como se ha podido ver, existen diversos enfoques desde los cuales se define al liderazgo, habiendo prácticamente tantas definiciones como autores que hablan sobre el tema. Cada uno propone lo que en su idea son las características esenciales del liderazgo. Kast y Rosenzweig (1998, pág. 25), hacen un esfuerzo por conciliar todas estas posturas y ámbitos clasificando las características que todos estos señalan agrupándolas de la siguiente manera:

- a) Inteligencia práctica. Que trata de la habilidad de entender las situaciones y de mediar en ellas para solucionarlas. Si bien estas situaciones deben ser superiores al grupo que lo rodea, las teorías de las competencias de un líder señalan que el carisma y la influencia del líder debe ser suficiente para obtener información de su grupo y regresársela al mismo ordenadamente.
- b) Madurez social. Que es la habilidad que posee la persona para no deslumbrarse fácilmente por el triunfo o rendirse de igual forma ante la derrota.
- c) Motivación interna. La cual se caracteriza porque el líder actúa basándose en sus propias convicciones y no por influencias externas.
- d) Actitud de relaciones humanas. En donde el líder se caracteriza por el trato hacia sus seguidores. Este no es igualitario, sino varía en razón de las necesidades de sus seguidores.

A estas características podría agregársele una clasificación extra, la cual está relacionada con el contexto donde actúa el líder, mide riesgos y toma decisiones oportunas y a futuro.

Adair (1990, pág. 68) señala otros elementos en relación a las formas de influencia y en donde incluye además características de los seguidores. Así considera como características del liderazgo el cambio, el sentido de dirección, el trabajo en equipo, la inspiración y ejemplo así como la aceptación por parte de los demás.

Por su parte Drucker (1954, citado por (Stein, 1999)) señala que el liderazgo laboral debe estar caracterizado por la fijación de objetivos, la organización, la comunicación y la motivación, la medición, la evaluación, el desarrollo y la formación de personas.

3. Teorías de estilos de liderazgo.

Como resultado de la conducta del líder en una organización se han expuesto varias explicaciones o teorías a través del tiempo.

El estilo de liderazgo es la forma en que el líder alcanza sus metas. Este modo de actuar puede determinar la eficacia de la organización y puede tener efectos duraderos en la organización y en el personal. Por otra parte, el estilo dependerá de la idea que tanto el líder como la organización se forjen de lo que es liderazgo, así como de la elección del primero de los métodos más apropiados para lograr la eficacia.

En la siguiente sección se presentarán algunas de ellas. Varias comparten rasgos de desempeño entre sí, y se asemejan en mayor o menor medida a las que fueron elegidas para el presente trabajo. Las teorías sobre estilos de liderazgo describen características de desempeño de los líderes, las cuales no necesariamente señalan a una persona en particular, ya que en la

práctica estas combinan dos o más de estos estilos o agregan algunas otras características que surgen a partir de la personalidad del líder. Por otro lado, la adopción de un estilo de liderazgo específico no obliga a que este sea perfectamente ejecutado.

3.1 Liderazgo basado en rasgos.

Esta teoría marcó uno de los primeros enfoques en el estudio del liderazgo. En ella se afirma que el líder está dotado con habilidades superiores que lo distinguen de sus seguidores, por tal razón pueden ser identificadas (Bass B. , 1990). Estas habilidades pueden agruparse en tres líneas: rasgos físicos, habilidades y características personales (Veciana, 1999). Se consideraba que el liderazgo venía de nacimiento y que la personalidad era responsable de expandir su influencia, razón por la cual pudiese explicarse el que esta teoría fuera llamada *método del gran hombre* (Fuentes Cintron, 2011), en la cual se afirma que los rasgos característicos de los líderes hábiles se usan para predecir la habilidad de liderar en otras personas. La teoría del liderazgo basada en rasgos ha sido una explicación recurrente para explicar el liderazgo en las organizaciones.

Según Lussier y Achua (2005) algunas de las características que definen al líder dentro de esta teoría son: imaginación, iniciativa, entusiasmo, optimismo, originalidad, capacidad de comunicarse, comprensión humana, etcétera.

3.2 Liderazgo situacional.

Esta teoría se basa en el nivel de dirección o comportamiento de la tarea, de apoyo social y emocional o comportamiento en las relaciones personales así como el nivel de

disposición que los seguidores muestran en base al estilo y habilidad para realizar un trabajo específico (Hersey & Blanchard, 1982). Los autores señalan que en tanto el éxito en la tarea depende de la madurez del subordinado, la madurez de este último está relacionada con la motivación y la habilidad de los demás subordinados para realizar el trabajo. Entonces la interacción del líder con sus seguidores es relevante en el liderazgo situacional. Cuando la disposición de un subordinado aumenta para completar una tarea, el líder deberá mostrar una conducta que incremente su relación con su seguidor.

3.3 Liderazgo por contingencia.

El modelo de contingencia de Fiedler surge como resultado de la teoría situacional (Fuentes Cintron, 2011). Aquí se afirma que el liderazgo es un reflejo de la personalidad y conducta del líder, y su habilidad para ejercer su liderazgo irá en función del grupo y de la aceptación que este tenga hacia las características personales del líder (Lussier & Achua, 2005). El estilo de liderazgo más efectivo dependerá de la situación enfrentada, es decir, la situación es la que dicta la relación entre los rasgos del líder y la eficacia (Yukl, 1994). La eficacia del líder variará en razón de las adecuaciones entre el estilo de liderazgo y la forma en que la situación influye en el líder.

3.4 Liderazgo de camino a la meta.

La teoría del camino a la meta de House está basada en teorías motivacionales y de liderazgo de otros autores. Argumenta que los líderes más eficaces son aquellos que llevan a

los seguidores a alcanzar tanto los objetivos de la organización como las personales (Lussier & Achua, 2005). Las hipótesis de esta teoría indican que el líder debe ejecutar sólo lo que es necesario y útil dadas las circunstancias (Bass B. , 1990). Por ejemplo, cuando la actividad provoca reacciones de ansiedad, aburrimiento o implica algún grado de peligro, será necesario que el líder preste especial atención a las necesidades de sus seguidores y crear de manera especial un ambiente agradable de trabajo, para que de esta manera se eleven las posibilidades de que la tarea sea completada con éxito. Esto no será necesario cuando la actividad sea interesante y los seguidores se sientan cómodos con ella (Yukl, 1989).

Tanto el modelo de Fiedler como el de camino a la meta de House se enmarcan dentro de las teorías por contingencia, que vienen a ser entonces aquellas en las que patrones o rasgos de comportamientos diferentes serán exitosos dependiendo de la situación a la que se haga frente, aunque esto no garantiza que pueda aplicarse con las mismas probabilidades de éxito a todas aquellas situaciones similares.

3.5 Liderazgo carismático.

El origen de este concepto se debe a Max Weber, sociólogo alemán quien en los albores del siglo pasado propuso el concepto de dominación carismática opuesto al de dominación legal. Weber empleó este término para referirse a una forma de influencia no basada en la imposición de la autoridad sino en el reconocimiento por parte del seguidor de cualidades únicas en el líder (Yukl, 1994).

La teoría del liderazgo carismático aporta una explicación a las situaciones en las que existe una influencia especial de algunos líderes sobre sus seguidores. No obstante,

actualmente no existe evidencia que demuestre la sustentabilidad a largo plazo de este liderazgo toda vez que ha concluido la relación entre el líder y su subordinado (House & Aditya, 1997). La teoría del liderazgo carismático reconoce, a diferencia de las demás teorías, las reacciones emotivas del grupo influenciado hacia su líder, dando importancia además al rol del mismo y a formas simbólicas para establecer un vínculo con sus liderados.

A continuación se presentan dos estilos de liderazgo que destacan dentro de los enfoques contemporáneos: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

3.5 Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional, como su nombre lo indica, concibe el liderazgo como una serie de negociaciones entre el líder y sus subordinados. El líder ve las relaciones humanas como una serie de tratos o transacciones, es decir, basadas en recompensas, castigos e intercambios (económico, emocional, fijo), entre otros. Otra forma de entenderlo es viendo al líder como una persona quien señala a su seguidor lo que espera que haga a cambio de la paga que el líder le proporcionará. En la medida en que el seguidor demuestre eficacia en el cumplimiento de su misión, la organización prosperará. En caso de no cumplir, se hará acreedor de las sanciones correspondientes.

Álvarez (2001) señala que en el campo educativo el modelo transaccional se manifiesta a través de pactos muy sutiles y de carácter implícito entre la dirección y el profesorado, traduciéndose la recompensa en facilidades como flexibilidad horaria y control más amable a cambio de disponibilidad y responsabilidades mayores en temas puntuales.

Los enfoques tradicionales sobre liderazgo se centran en el rol transaccional del líder. Sin embargo, este enfoque ha mostrado que existen límites para el desempeño del colaborador y que es necesario un nuevo enfoque para dar explicación a resultados que van más allá de los explicados por el enfoque transaccional tradicional. Las funciones del líder transaccional se pueden agrupar en dos aspectos: el primero es reconocer y clarificar el rol y las tareas requeridas para alcanzar el logro deseado. Esto da confianza al subordinado para desarrollar el esfuerzo necesario que le permita alcanzar un desempeño adecuado. En segundo lugar, reconocer qué deseos y necesidades tienen los subordinados y mostrarles que si realizan el esfuerzo necesario para alcanzar el objetivo, estas necesidades y deseos serán satisfechos (Bass B. , 1985).

El mismo autor señala que la motivación de un subordinado por su trabajo no puede ser completamente explicada por el concepto de intercambio de pagos físicos o psíquicos realizados por un líder a cambio de servicios satisfactorios prestados por un subordinado. Si bien este intercambio es común en una relación líder-subordinado, no explica una parte importante de la relación y de los resultados. Plantea que un enfoque de motivación y liderazgo debe ser sumado a la lógica del postulado que el esfuerzo es función del valor y probabilidad de ocurrencia del resultado que se obtiene de él.

3.6 Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional es aquel que se establece por una relación de influencia en el trabajo. En esta relación, el seguidor establece un vínculo motivacional con el líder. El

líder ve al seguidor como una persona plena y capaz de desenvolverse más allá de sus propios intereses para beneficio de su organización y por extensión de su sociedad.

La aparición del concepto de liderazgo transformacional se debe a Burns (1978) que basó su estudio en los líderes políticos y su aporte consistió en mostrar que este estilo de liderazgo provoca cambios profundos en la sociedad y especialmente, en las actitudes y comportamientos de los miembros de las organizaciones de quienes se podía observar el compromiso y la empatía hacia el líder y con él hacia el logro de objetivos.

El liderazgo transformacional considera líder a aquella persona capaz de considerar todos los factores que promuevan un desarrollo integral de sus seguidores y canalizarlas en una visión de empresa por la que todos los colaboradores habrán de esforzarse en alcanzar. La visión entonces no es exclusiva del líder, sino que es compartida y todos pueden considerarla como propia.

El líder transaccional no es ajeno a esta filosofía, sin embargo tiene en mente además la ganancia económica: a mayor número de empleados, mayor flujo de dinero. El líder transformacional tiene la visión de un cambio positivo, sin importar el tamaño de este.

Burns compara este estilo de liderazgo con los políticos que intercambian promesas por votos y que en este sentido influyen en sus seguidores a través de transacciones. En este caso el liderazgo transformacional implica que el líder influye en los subordinados, de forma que el objetivo es conferirles poder para que estos sean agentes de cambio durante el proceso de transformación de la organización. Los líderes transformacionales reducen al mínimo los errores al anticipar el diagnóstico contextual y actuar transformándolos en experiencias de aprendizaje (Burns, 1978, pág. 73).

El liderazgo transformacional, un modelo reciente de liderazgo, afirma que los cambios en el nivel de necesidades de los individuos son posibles y que esto incrementa rápidamente los niveles de esfuerzo y desempeño de los seguidores. Estos pueden incluir cambios en diversos aspectos como actitudes, valores, etcétera. Tomando en cuenta esta razón, el líder transformacional intenta mejorar el bienestar de su seguidor, a diferencia del líder transaccional, que centra su atención en el intercambio de necesidades materiales por servicios contratados con el subordinado (Bass B. , 1985, pág. 54).

Tanto el liderazgo transformacional como el transaccional surgieron en el marco de las teorías de nuevo liderazgo (Bryman, 1996) que resultaron en un cambio en torno a la idea del liderazgo eficaz y que pone especial atención en la relación líder-seguidor y en la transformación cultural del grupo en este proceso o relación.

Por otra parte, se debe a Burns (1978, pág. 89) la comparación entre el liderazgo transformacional y el transaccional, indicando que este último motiva a los seguidores usando para ello su propio interés y su legitimidad está centrada en la autoridad y su poder proviene de la posición jerárquica. Para hacerlo presenta la comparación de un líder transaccional que intercambia dinero y estatus por esfuerzos de trabajo con los líderes políticos que cambian votos y otras retribuciones a cambio de apoyo en campañas electorales.

En cambio, el liderazgo transformacional es el proceso mediante el cual los líderes fomentan el compromiso de los seguidores y los inducen a superar sus egoísmos en apoyo a los objetivos comunes de la organización, produciendo con ello un mayor compromiso, mayores cambios y alto rendimiento. Su legitimidad está basada en el respeto, las normas y la tradición (Bass B. , 1985, pág. 68).

Para finalizar esta sección, cabe mencionar que para estas dos últimas teorías de estilo de liderazgo, -el transaccional y el transformacional-, han sido identificados atributos específicos, los cuales Bass describe en sus trabajos y toma de referencia para la construcción de su Cuestionario Multifactorial de Liderazgo. Los atributos para uno y otro estilo serán mencionados en el siguiente capítulo, dentro de la descripción de la herramienta empleada para la recolección de datos.

4 El liderazgo del director escolar

En el contexto educativo la función del director se centra mayormente en la dirección de la institución y el liderazgo curricular. El director es considerado como el líder del cambio y la calidad educativa (Fuentes Cintron, 2011, pág. 14). El liderazgo del director es un factor determinante en la mejora de lo que acontece en las escuelas y un factor que incide en el desarrollo de la institución y el aprendizaje de los alumnos.

Ejercer el liderazgo es un gran reto para el director de la escuela. Maxwell (1999, pág. 32) identifica hasta 21 cualidades que los líderes deben poseer para dirigir con eficiencia una organización e intervenir adecuadamente en los procedimientos y procesos de la misma. Ejercer el liderazgo es una gestión de responsabilidad que busca la transformación de la institución en una organización ágil y dinámica que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares de calidad de la institución y el sistema educativo en general.

Dentro de las características del director como líder de una comunidad escolar, Sergiovanni (2001, pág. 47) formula cinco estilos de liderazgo:

- Líder técnico. Planifica, organiza, coordina, desarrolla y establece estructuras organizativas para asegurar una eficacia óptima en la institución.

- Líder humanista. Le otorga mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental. Apoya, anima y proporciona oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la institución.
- Líder educativo. Desarrolla programas educativos y de supervisión clínica, diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y se preocupa por el desarrollo del currículo.
- Líder simbólico. Asume el papel de jefe y pone atención en la selección de metas y comportamientos importantes para la escuela. Recorre la institución, visita los salones, mantiene contacto directo y permanente con los alumnos, establece prioridad en los intereses educativos, preside ceremonias y actividades oficiales y transmite visión unificadora a través de las palabras y las acciones.
- Líder cultural. Define, fortalece y articula los valores, las creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Articula la misión de la escuela, mantiene tradiciones, socializa a los miembros de la comunidad escolar la cultura de la escuela y desarrolla y manifiesta un sistema de símbolos a lo largo del tiempo que reflejen la cultura escolar. Vincula y promueve la creencia de alumnos, profesores, padres y demás miembros de la comunidad escolar en el trabajo de la institución.

El liderazgo en la vida de quien lo ejerce, es decir, el líder, puede hacer su aparición en distintos momentos y formas, sin embargo todas sus expresiones poseen características especiales. Al hablar de liderazgo, es posible referirse a determinadas acciones que ejecuta un líder y decirse que “es un ejemplo de liderazgo” (Vargas, 2003, pág. 19). No obstante, muchas conductas pueden considerarse como características de un líder toda vez que el concepto es muy variado y complejo.

El liderazgo es parte fundamental de la gestión escolar, ya que el rol principal de un líder es el de influir en las demás personas para que estas alcancen las metas predefinidas en la institución escolar. Entonces el liderazgo no es función inherente a una sola persona, sino de toda la institución en la cual se ejerce. Al respecto, Marín (1998) concibe el liderazgo como:

...el desarrollo de un sistema completo de expectativas, capacidades y habilidades que permite identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo las fortalezas y la energía de todos los recursos humanos de la organización. Incrementa la productividad, la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo para lograr el éxito organizacional y la satisfacción de las necesidades de los individuos. (p. 3)

En su idea puede destacarse que el liderazgo no se ve como una función aislada, con la homogeneidad de una sola persona, sino por el contrario se considera la intervención de todos los miembros de la institución, pretendiendo su participación dirigida por un líder responsable en un ambiente propicio y saludable.

Las claves para alcanzar la renovación del centro escolar y la mejora de los aprendizajes se encuentra en la dirección de la escuela, los estilos de liderazgo presentes en las mismas así como en los modelos de gestión implementados (Navarro & Barraza, 2013, pág. 6). Si el líder de la institución trabaja adecuadamente, el liderazgo escolar es el apropiado y el modelo de gestión es pertinente, las probabilidades de éxito del centro escolar serán superiores. Estos tres factores por sí solos representan ya la mitad del éxito de la escuela (Hopkins et al. 1994, Murillo, 2006; citados por Navarro & Barraza, 2013, pág. 6). La otra mitad se encontrará en los profesores, los materiales educativos, el plan de estudios, los ambientes de aprendizaje y el mobiliario escolar.

La escuela para mejorar requiere de un director que sea capaz de desarrollar las habilidades clave mencionadas anteriormente. Construir las capacidades de dirección, apropiarse de un estilo de liderazgo adecuado al contexto escolar y elegir un modelo de

gestión apropiado a los requerimientos demandados por la escuela serán retos que el director deberá asumir, sino desea que la mejora se quede en el discurso oficial.

El énfasis de la literatura que encuentra la mejora escolar en el cumplimiento eficaz del rol directivo, tiene similitud con las políticas educativas promovidas a nivel internacional por organizaciones que promueven el desarrollo equilibrado de las naciones, como lo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la cual destaca los casos exitosos de liderazgo escolar investigados en diversos países. Estas políticas educativas internacionales tienen influencia en las políticas públicas nacionales, sirviéndoles de referencia para dirigir sus esfuerzos pedagógicos en términos metodológicos y de contenidos programáticos incluso, como el caso de México. (Navarro & Barraza, 2013, pág. 8).

Navarro y Barraza (2013, pág. 9) hacen una plausible recopilación de investigaciones realizadas a nivel nacional que abordan temas relacionados con la gestión, modelos y liderazgo escolar, presentando casos particulares en el país en donde son observables estas buenas prácticas. Entre otras pueden citarse las de:

- Flores (2013, pág. 18), quien mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas realiza un acercamiento a casos exitosos de directores de 27 escuelas secundarias públicas urbanas en nueve ciudades del país, y presenta los casos de tres de estos directores en Veracruz. Flores considera como exitosos a aquellos directores que gozan del reconocimiento institucional como gestores efectivos y sus escuelas cuentan con reconocimientos oficiales de altos estándares de calidad y aprovechamiento académico durante la administración de dichos directores.
- Navarro (2013, pág. 42), realiza un estudio del liderazgo de los directores de educación básica desde la perspectiva de estos y de sus seguidores. En su estudio

incluye una variable interesante: la lealtad del director hacia su personal, en situaciones laboralmente comprometedoras. El trabajo compuesto por el relato de 28 docentes y seis directores, narra las acciones tomadas por los directivos ante estas situaciones complejas en las que la lealtad queda en riesgo. Los resultados de Navarro (2013, pág. 49) muestran la presencia de estilos de liderazgo académico distribuido promovido por programas oficiales mexicanos, aunque también de una llamada lealtad invertida en la cual con actitudes autoritarias los directores ignoran su lealtad a su equipo de trabajo.

- Nájera, Murillo y Santos (2013, pág. 105) también llevaron a cabo un estudio para identificar las cualidades y defectos demostrados por los directores en la perspectiva de los docentes a su cargo. La metodología empleada fue la de conformación de grupos focales, en los cuales participaron 44 docentes de distintos niveles educativos. Los docentes concluyeron que los directores requieren de habilidades específicas ante un mayor número de responsabilidades que le impone su cargo. Consideraron esencial el ejercer un liderazgo compartido con el personal, y en tanto demuestre flexibilidad y capacidad de adoptar estilos de liderazgo acordes a las necesidades específicas de la escuela el personal lo reconocería como un líder escolar talentoso.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Tipo de estudio.

La presente investigación está fundamentada en la metodología cuantitativa con la intención de realizar un trabajo de tipo descriptivo. Es descriptivo, ya que pretende especificar y describir a las personas respecto cómo se manifiesta en ellas un fenómeno determinado (el liderazgo) mediante la interpretación de resultados obtenidos en una encuesta.

En cuanto al diseño de investigación, este corresponde a un diseño no experimental, ya que solo estudia la situación existente respecto al fenómeno, y postfacto, porque la medición es realizada posteriormente a la ocurrencia del fenómeno de liderazgo, sin tener control sobre sus variables. Finalmente, el presente estudio se puede considerar como transversal, ya que los datos fueron recogidos en un momento determinado del contexto organizacional (desarrollo del curso escolar), en un grupo de personas específico (directores de escuelas primarias) (Wenk, 2003, citado por (Vega & Zavala, 2004)).

Toda vez que el presente trabajo pretende un primer acercamiento al fenómeno observado, se emplea una herramienta cuantitativa para la recolección de datos y a partir de los resultados de su aplicación se construyó una percepción desde el punto de vista del investigador sobre el rol que estos líderes desempeñan.

2. Participantes.

Este estudio se configuró sobre una población compuesta por todos los directores de las escuelas primarias públicas (14) del sector 078 en la zona rural del Estado de Yucatán, de sostenimiento federal en su totalidad. A cada uno de ellos se le proporcionó el cuestionario multifactorial sobre liderazgo. Todos los cuestionarios fueron recuperados.

Bass y Avolio (2000) recomiendan contar con al menos cinco personas evaluadas, tanto para asegurar una cantidad representativa como para protección de la identidad de los evaluados. La aplicación a una población conformada por catorce sujetos no obedece más que a la cantidad de directores disponibles en la zona para el estudio, por lo que el número de encuestados se encuentra dentro de los parámetros aceptables de validez en los resultados.

El motivo de la elección de la población obedece a que el investigador labora en la zona geográfica, contando con la oportunidad de hacer un seguimiento adecuado a todo el proceso de investigación.

3. Operacionalización de las variables

Para la primera de las variables, estilos de liderazgo, se emplea el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo desarrollado por Bernard Bass (Bass B. , 1985) y Bruce Avolio (Bass & Avolio, 2000), forma Corta 5X, empleando únicamente la versión para directores para fines del presente estudio. El cuestionario mide en una escala tipo Likert con puntuaciones del 0 al 4, -donde cero es ausencia del rasgo (*nunca* en el cuestionario) y 4 (*siempre*) su presencia total-, la caracterización de tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y el

liderazgo correctivo / evitador (*Laissez-Faire*). Cada estilo se mide en la manifestación de sus atributos o subvariables. Los resultados se miden inicialmente de manera separada mediante una medida de tendencia central (promedio) y luego de manera global mediante el mismo procedimiento (promedio) para determinar el estilo de liderazgo predominante en el encuestado.

Para la segunda variable, percepción, se toman los mismos resultados del cuestionario y los comentarios de los evaluados respecto al desempeño de sus labores para hacer inferencias sobre la visión de los directores en su calidad de líder.

4. Instrumento.

4.1 Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo

Con la finalidad de conocer el estilo de liderazgo ejercido por los directores de centros educativos se recurrió a la traducción al español de la versión denominada Corta 5X (*Form 5X-short*) del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo conocido también como MLQ por sus siglas en inglés (Bass & Avolio, 2000), el cual se encuentra disponible en Internet y ha sido utilizado tanto para aplicar como para validar el instrumento en diversos contextos, tales como los de Thieme (2005), y los de Vega y Zavala (2004). Estos últimos hicieron una traducción al idioma español del cuestionario para la validación del mismo en un contexto latino. El proceso de transculturización fue riguroso y evaluado por expertos para asegurar la validez del cuestionario.

El instrumento permite dos maneras de realizar la medición de la percepción del liderazgo: el que mide el grado de liderazgo a través de la percepción de sus seguidores (*rater form*) y el de autoevaluación del líder (*leader form*). Para el caso del presente estudio se empleó el segundo formato, enfocado a los procesos del director.

Una gran variedad de versiones del MLQ ha sido utilizado por los investigadores en más de una década y media (Thieme, 2005). El primer cuestionario (Bass B. , 1985) estuvo basado en revisión de literatura teórica y de los resultados de un cuestionario abierto aplicado a 70 ejecutivos, quienes fueron interrogados para descubrir atributos de liderazgo transformacional y transaccional, resultando la creación de 142 ítems. Estos fueron revisados por 11 estudiantes graduados quienes seleccionaron los ítems en las categorías de a) liderazgo transformacional, b) liderazgo transaccional y c) no puedo decir. De acuerdo con el juicio de estos estudiantes, se seleccionaron 73 ítems para ser incluidos en el cuestionario, el cual fue utilizado en una muestra de oficiales militares superiores. Un análisis factorial de los resultados de los 73 ítems, tanto de primer como de segundo orden, arrojaron 6 factores de liderazgo: carisma/liderazgo, inspiracional, consideración individualizada, estimulación intelectual, recompensa contingente, administración por excepción y dejar hacer o *Laissez-Faire* (Bass B. , 1985).

Posteriormente, el cuestionario MLQ (5X) revisado fue desarrollado considerando las críticas a las primeras versiones del instrumento, principalmente que no era capaz de diferenciar entre liderazgo carismático basado en conducta y liderazgo carismático basado en atribuciones de los seguidores. La versión planteada por Bass y Avolio (2000) distingue entre ambos. Esta versión incluye 4 ítems que miden 9 escalas de liderazgo.-influencia idealizada (atributo y comportamiento, motivación por inspiración, estimulación intelectual,

consideración individual, recompensa contingente, dirección por excepción (activa y pasiva) y dejar hacer, y 3 de resultados –eficacia percibida de la actuación del líder, satisfacción y esfuerzo extra- en un total de 45 preguntas. Los autores utilizaron análisis factorial confirmatorio para comprobar la convergencia y validez del MLQ 5X, compararon el modelo completo de 9 factores de esta versión del instrumento con modelos de uno, dos y tres factores. Todos los indicadores mostraron un mejor ajuste del modelo de 9 factores que los restantes (Bass & Avolio, 2000, pág. 42).

A los directores encuestados se les solicitó que puntearan la frecuencia con que realizaban las situaciones señaladas. La escala utilizada correspondió a “0” para “nunca” y “4” para “siempre”. El cuestionario utilizado es incluido en el Anexo II. Una muestra de las situaciones asociadas a cada estilo de liderazgo e indicadores de desempeño que se utilizan en el cuestionario se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra de ítems del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo.

Factor	Ejemplo de situaciones
Influencia idealizada (atributo)	Hago sentir a los demás orgullosos de trabajar conmigo
Influencia idealizada (comportamiento)	Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes
Motivación por inspiración	Hablo de forma optimista sobre el futuro
Estimulación intelectual	Proporciono a los demás nuevas formas de enfocar los problemas
Consideración individual	Dedico tiempo a enseñar y capacitar al

	equipo de profesores
Recompensa contingente	Presto ayuda a los demás cuando observo sus esfuerzos
Dirección por excepción (activo)	Centro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares)
Dirección por excepción (pasivo)	Espero que las cosas vayan mal antes de intervenir
Dejar hacer (<i>Laissez-Faire</i>)	Evito involucrarme cuando surgen temas importantes
Esfuerzo extra	Animo a todo el personal a hacer más de lo que tenían previsto
Eficacia	Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo del personal
Satisfacción	Trabajo con todo el personal de una forma satisfactoria

El MLQ no es el único instrumento de medición de liderazgo transformacional, aunque sí el más utilizado (Thieme, 2005). Otro es el *Transformational leadership behaviour inventory* (TLI) de Podsakoff et al. (1990), en el cual se definen seis comportamientos de liderazgo transformacional: articulan una visión, proveen un modelo apropiado, fortalecen la aceptación de las metas del grupo, altas expectativas de desempeño, proporcionan apoyo

individualizado y estimulan intelectualmente. Por su parte, Bernal (2000) propone un cuestionario basado en un instrumento distinto y que incluye de forma adicional a las cuatro dimensiones originales de liderazgo transformacional, las de tolerancia psicológica, participación y actuación del directivo. En lengua castellana Borrel y Severo (2000) y Pascual et al. (1993), utilizan una versión del cuestionario MLQ que adiciona el componente de tolerancia psicológica dentro de las dimensiones de liderazgo transformacional.

4.2 Dimensiones del MLQ

Las distintas dimensiones del MLQ han sido reconstruidas con frecuencia por sus autores, Bass y Avolio (2000). Así, en la última versión consideran la medición de cinco aspectos del liderazgo transformacional: influencia idealizada, motivación por inspiración, estimulación intelectual y consideración individual, tres aspectos del liderazgo transaccional: recompensa contingente, dirección por excepción (activo y pasivo) y un aspecto de no liderazgo o *Laissez Faire*. A continuación se describirán estos componentes presentes en el MLQ.

Cabe mencionar que el MLQ integra un apartado extra el cual en sí no es una dimensión, sino permite verificar la presencia o ausencia de actitudes organizacionales deseables.

4.2.1 Liderazgo transformacional

Los aspectos o atributos inherentes al liderazgo transformacional son denominados por Bass y Avolio (1994) como de las “cuatro I’s”, por la representatividad de esta letra en cada uno de estos: *carisma*, *estimulación intelectual*, *consideración individualizada* y *motivación inspiracional*. Los cambios organizacionales producidos por la interacción de estos atributos varían en alcance y pueden generarse de manera directa, a través de las personas directamente bajo la responsabilidad del líder, o indirectamente, mediante la transformación de la cultura organizacional.

4.2.1.1 Carisma o influencia idealizada

Los líderes transformacionales demuestran conductas que se convierten en pautas a seguir para sus subordinados. Por estos comportamientos son admirados, respetados o inspiran confianza en ellos por lo que puede motivar en ellos un sentimiento de identificación y llevarlos a desear imitarlos. La clave para esta motivación está en que el líder se preocupa genuinamente de las necesidades de la gente a su cargo por encima de cualquier interés o beneficio personal o aun por encima de sus propias necesidades, demostrando en ello una gran ética y moral.

Otras características propias de los líderes carismáticos son su tendencia a una alta autoestima, su fuerte sentido del deber y de responsabilidad, su habilidad para hacer entendibles los problemas e incluso su tono de voz, el cual denota compromiso hacia la organización.

Aunque puede pensarse que los líderes carismáticos están presentes principalmente en actividades políticas o religiosas, lo cierto es que puede encontrarse en diversos ámbitos

organizacionales como empresas públicas y privadas, en la milicia y en las escuelas, entre otros. Bass (1988) indica que, no obstante el poder de las actitudes carismáticas, estas por sí solas no aseguran la mejora de los procesos de la organización, pues esta dependerá de la habilidad del líder para que este carisma interactúe con otras habilidades de liderazgo necesarias.

Las escalas del MLQ están representadas preponderantemente por comportamientos, y esto obedece a que puede ser percibido de esta manera o por el impacto que genera en la persona que observa la relación entre el líder y su subordinado.

4.2.1.2 Liderazgo inspiracional o motivación inspiracional

Una característica de los líderes transformacionales es que inspiran y motivan a sus seguidores transmitiendo optimismo y entusiasmo que dan una visión y significado especial a su labor. No obstante, no es indispensable que el líder posea la cualidad de ser carismático para motivar. Bass (1988, pág. 33) menciona entre los componentes de la conducta de líderes inspiracionales, los siguientes:

El líder motivacional además destaca en el uso de símbolos. Estos pueden ser condecoraciones, accesorios, lemas, ceremonias, etcétera, los cuales dan formalidad y distinguen el trabajo realizado. Por otra parte ayudan a dar sentido a problemas complejos convirtiéndolos en situaciones manejables y asequibles.

Otras características de los líderes motivacionales son:

- a) El manejo de impresiones deseadas en los demás, y para ello muestran seguridad en sus mensajes transmitidos, pues conocen el impacto que estos pueden tener en el éxito

de sus organizaciones, por lo que estas impresiones buscan fortalecer la confianza en ellos.

- b) La creación de expectativas elevadas en cuanto al desempeño de sus subordinados. Esto lo logra dejando claros y modelando en su propia persona los objetivos a alcanzar, animándolos a seguir el mismo camino haciendo además que ellos crean en sus capacidades personales. Cuando es necesario, puede recurrir a la capacitación para potenciar tales capacidades, reconociendo que el aprendizaje puede llevar a experimentar, correr riesgos y cometer errores, por lo que se muestra tolerante y paciente con sus seguidores, generando una vez más la confianza en sí mismos.
- c) El “envisionar” a los seguidores. Esto significa que el líder comparte una visión de su organización a futuro con sus colaboradores, y busca convertirla en realidad señalándoles cómo alcanzar esa visión, definiendo estrategias, conductas, ambientes organizacionales, objetivos y tomando las decisiones pertinentes en el momento requerido.

En resumen, las claves del éxito de un líder motivacional se encuentran entonces, como Bass (1988, pág. 37) afirma, en:

- a) Reforzar la confianza de sus seguidores mediante la promoción del entusiasmo en las actividades grupales.
- b) El centrarse en actuar en lugar de desperdiciar tiempo importante en procesos burocráticos que entorpecen el alcance de las metas.
- c) Tener fe en las acciones emprendidas como medio para acrecentar la confianza en los demás.

- d) Hacer comentarios y predicciones positivos sobre las acciones durante la ejecución de las mismas.

4.2.1.3 Estimulación intelectual

Estimular la creatividad y la innovación de los colaboradores es otra tarea del líder transformacional. Esta se realiza mediante el cuestionamiento de situaciones dadas por un hecho, nuevas formas de ver y plantear los problemas así como la promoción de las habilidades creativas. Tal y como sucede con el líder inspiracional, el líder que promueve las facultades intelectuales reconoce que la mejora en sus colaboradores requiere ocasionalmente del ensayo error y acepta el proceso sin hacer críticas destructivas y en público, sino que busca consensos sobre la mejor forma de superar tales errores (Bass, Bernard; Avolio, Bruce, 1994, pág. 58).

La estimulación intelectual de los seguidores viene dada entonces por nuevos enfoques de un problema cotidianamente abordado desde perspectivas rígidas, promoviendo rupturas epistemológicas, en donde incluso los absurdos y la imaginación como alternativas para descubrir soluciones antes inobservables tienen cabida. Otro factor promotor es que el líder posea habilidades intelectuales más desarrolladas que su grupo de seguidores a quienes pretende motivar. Estas habilidades cognitivas deben, -tal y como es de esperarse- estar caracterizadas por la creatividad y la apertura hacia la experimentación, que permita identificar las ideas de sus seguidores o generar nuevas ideas complementarias a las que se le presenten. El aporte intelectual tanto de líderes como colaboradores estará también

influenciado por su experiencia y en el manejo de conflictos entre ambos actores. Una mayor experiencia en la transmisión emotiva permitirá mejores resultados en los seguidores.

Los símbolos e imágenes también juegan un papel importante en la estimulación intelectual, representando estos detonantes de ideas, promotores de la modificación de creencias o pensamientos y como apoyo para la reformulación de situaciones.

4.2.1.4 Consideración individualizada

Como el nombre sugiere, el líder transformacional pone especial atención a las necesidades individuales de cada seguidor, reconociendo que no todos tienen las mismas necesidades y buscando desarrollar los potenciales particulares para el alcance de las metas organizacionales. El proceso normalmente seguido por este líder es el siguiente:

- Se crea un ambiente de aprendizaje favorable en la organización.
- Luego se hace un análisis para detectar las similitudes y diferencias en cuanto a las necesidades y expectativas de los colaboradores.
- Se promueven canales de comunicación entre el líder y los seguidores, escuchando atentamente lo que estos últimos expresen. El líder además lleva un seguimiento personalizado de sus colaboradores acercándose frecuentemente al área de trabajo del colaborador para sostener charlas con este en apoyo y fortalecimiento de estas vías de comunicación.
- Como una estrategia para fortalecer las habilidades de su personal, el líder comparte algunas responsabilidades con ellos. El líder hace un seguimiento y evaluación del

desempeño del personal en las actividades delegadas para detectar áreas de mejora. Es importante que en todo el proceso el colaborador no sienta la presión de ser fiscalizado. La evaluación del desempeño en las tareas asignadas permite al líder detectar el potencial del seguidor para desempeñar tareas futuras de mayor responsabilidad.

Otra conducta que caracteriza al líder que considera individualmente a su personal es el trato humanista, el cual se distingue por la perspectiva de atención centrada en la persona en lugar de considerarlo un empleado más. Este trato hace sentir al colaborador que su líder está genuinamente interesado en sus necesidades al recordar detalles como conversaciones sostenidas con anterioridad, la plática cara a cara y la confianza de expectativas y preocupaciones del líder al seguidor. De igual manera les aconseja y ofrece alternativas de solución a sus problemas con base en su experiencia y sin pretender imponer, sino que el colaborador pueda construir sus propias vías de solución. De esta manera se buscan reducir las brechas concebidas entre jerarquías organizacionales que podrían impedir una comunicación efectiva entre todos por igual.

Una consecuencia positiva del establecimiento de canales efectivos de comunicación es que todo el personal se encuentra al tanto de lo que ocurre dentro de la organización, para que este pueda exteriorizar sus dudas, quejas o sugerencias, haciéndolo sentirse realmente parte importante del desarrollo y éxito de la empresa. El líder obtiene de esta manera información adicional de las necesidades de su personal.

4.2.2 Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional se caracteriza por una serie de acuerdos de colaboración líder – seguidor con respecto a sus desempeños (Vega & Zavala, 2004, pág. 106). En esta interacción tanto el líder como el colaborador están conscientes y aceptan las funciones y deberes que a cada uno corresponde y conocen cómo se relacionan unos y otros para el logro de los objetivos de la organización. El colaborador entiende que el cumplimiento cabal de sus deberes será recompensado materialmente (mediante el pago de sus servicios, por ejemplo) o inmaterialmente (por ejemplo, el reconocimiento de su labor ante todo el personal o el otorgamiento de un favor especial). De igual manera entiende que el incumplimiento lo hará merecedor de sanciones señaladas en el momento de su ingreso a la organización. Por su parte los colaboradores tienen la expectativa de que recibirá la capacitación adecuada para rendir lo que de él se espera y de que las recompensas serán otorgadas sin privilegio alguno a todos por igual.

Bass (1985, pág. 76), en su modelo inicial planteaba que el liderazgo transaccional está conformado por las conductas de liderazgo de recompensa contingente y de dirección por excepción.

4.2.2.1 Recompensa contingente

Este líder se caracteriza por premiar a aquellos colaboradores que tienen un desempeño destacado en sus funciones. Los premios pueden ser materiales, como el otorgamiento de bonos, aumento de sueldo, promociones en la función, o no materiales como podrían ser

reconocimientos públicos (Vega & Zavala, 2004, pág. 109). Sin embargo, el seguidor puede ser también acreedor de sanciones por incumplimiento de su deber. Las sanciones también pueden variar en forma e impacto y se estipulan en convenios con el líder al inicio de las relaciones entre ambos.

Las recompensas por el desempeño se establecen con base a metas preestablecidas, las cuales se van alcanzando gradualmente iniciando con las más sencillas hasta llegar a las más complejas. En el proceso el líder debe ir haciendo las observaciones pertinentes en el momento adecuado para la corrección o prevención de errores. Con esto el subordinado va tomando una conciencia cada vez mayor de las responsabilidades que le atañen esperando que pueda en un momento determinado en estadios superiores autocorregirse durante la marcha.

La firmeza del líder para señalar los aspectos que el personal debe corregir en sus labores señala el grado de control que tiene el líder sobre la situación y determina la calidad de los resultados en las tareas.

4.2.2.2 Dirección por excepción (activa y pasiva)

El liderazgo por excepción se caracteriza por las acciones correctivas que el líder toma en los procesos laborales (Vega & Zavala, 2004, pág. 117). Este liderazgo se subdivide a su vez en activo y pasivo. En la dimensión del liderazgo por excepción activa el líder se mantiene alerta para actuar de manera inmediata al presentarse errores o desviaciones de los estándares de desempeño establecidos haciendo las observaciones pertinentes, en tanto que en la excepción pasiva sólo hay una intervención cuando el error ya ha sido cometido y hasta entonces se define el curso de acción para enmendarlo.

La diferencia entre liderazgo por excepción activa y excepción pasiva está en el momento en que el líder interviene. El líder activo realiza un monitoreo constante de los procesos en la organización, en tanto que el líder pasivo aguarda pacientemente a que el error se presenta o a obtener los informes de desempeño para valorar si se requiere o no de una intervención.

4.2.3 No liderazgo (*Laissez Faire*)

En esta última clasificación de las dimensiones del liderazgo transformacional, se encuentran aquellos líderes que evitan en lo posible la toma de decisiones o, lo que es lo mismo, evaden ejercer su liderazgo (Vega & Zavala, 2004, pág. 121). La razón probable por la cual se presenta esta situación es la falta de confianza del líder en sus habilidades directivas. Las responsabilidades prácticamente se delegan en los subordinados, no hay claridad sobre el rumbo que debe seguir la organización ni a donde habrá de llegar, y tampoco existe un apoyo de su parte para que el grupo a quien delega responsabilidades tome las mejores decisiones. Como se caracteriza por la inactividad del líder en su función de supervisor de los procesos organizacionales, centrándose más en los procesos productivos, como un seguidor más, esta dimensión se opone al liderazgo transaccional (Bass, Bernard; Avolio, Bruce, 1994, pág. 65).

Cabe hacer la aclaración que a diferencia de los casos donde el líder delega responsabilidades en los colaboradores como una estrategia para potencializar sus habilidades y elevar su confianza en sí mismos, en el no liderazgo o *Laissez-Faire* intencionalmente se delega toda responsabilidad al personal dejándole el total control de la situación mediante acuerdo entre ambas partes y de esta manera los procesos seguirán desarrollándose hasta el

momento en que se presenten problemas. Es hasta entonces que el líder original aparecerá para hacer las rectificaciones necesarias y de ser posible, volverá a dejar todo en control del seguidor.

En el ámbito educativo, el líder *Laissez-Faire* considera que los docentes no requieren de supervisión alguna interna o externa para desempeñar eficientemente su labor, limitando su acción a la gestión del centro escolar y a la notificación de reglamentos internos, dirigir juntas de profesores y de padres y de someter a consideración estrategias de solución de problemas o toma de decisiones.

El no liderazgo tampoco contempla toma de consensos, análisis de desviaciones de los estándares ni intervención decidida cuando estos se presentan ni apoyo a los subordinados. Por extensión, la no aceptación de responsabilidad alguna. Las consecuencias de esta actitud según Álvarez (2001, pág. 24) se correlacionan directamente con niveles de producción y de satisfacción laboral.

4.2.4 Rasgos observables en el liderazgo transformacional

Bass y Avolio (2000, pág. 92) realizaron una serie de estudios durante los años noventa para determinar el estilo de liderazgo con mayor influencia en el desempeño de los seguidores, encontrando que los atributos del liderazgo transformacional eran los que mejor correlación positiva tenían.

Otras conclusiones a las que llegaron fueron que el sistema de premios en el liderazgo por recompensa contingente influía de manera positiva tanto en el desempeño como en la

satisfacción laboral. Por otro lado, sanciones como castigos, regaños o escarnios al colaborador tienden a mostrar un impacto negativo en los mismos indicadores, particularmente cuando estos no fueron prevenidos y aparecen una vez cometido el error.

En el instrumento que Bass desarrolla, se incluyen reactivos que abordan los rasgos transformacionales más representativos encontrados en tales estudios, como evidencia confirmatoria de la presencia de estilos transformacionales.

En el Anexo III se ofrece un resumen de las dimensiones antes expuestas así como el de las consecuencias organizacionales deseadas asociadas a los estilos de liderazgo transformacional.

4.3 Estructura

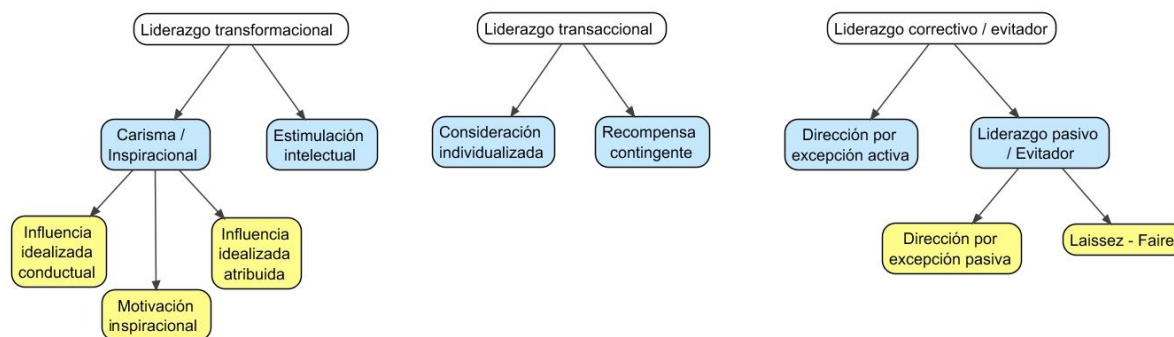
El instrumento utilizado en este estudio, -el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo-comúnmente conocido por sus siglas en inglés MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) es una encuesta estandarizada desarrollada por Bernard Bass y Bruce Avolio (Bass, 1985, Bass y Avolio, 2000), con una escala de medición tipo Likert como técnica de investigación para recopilar la información necesaria, donde se emplea una escala de respuestas que permiten conocer los juicios que realizan los directores de las escuelas de la zona respecto a la frecuencia de las acciones del liderazgo de los mismos (siempre, con frecuencia, algunas veces, raras veces y nunca). El instrumento está integrado por cuarenta y cuatro ítems que describen los estilos de liderazgo del director.

El cuestionario está estructurado como un modelo jerárquico de nueve variables, que es el que obtuvo la mayor validez discriminante entre las escalas de variables que comprende el

MLQ (Bass & Avolio, 2000). Cada dimensión y atributo de los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo se asocian a una variable con un rango específico, siendo las tres dimensiones antes citadas denominadas variables de alto orden, sus atributos variables de segundo orden y los atributos derivados de estos subvariables. Adicionalmente, el cuestionario incluye variables con reactivos que evalúan consecuencias organizacionales deseables que se han asociado al liderazgo transformacional: efectividad, esfuerzo extra y satisfacción (Brown, Birnstihl y Wheeler, 1996, citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 194)). Los ítems correspondientes a cada variable y a las consecuencias organizacionales son presentados de manera aleatoria en el cuestionario. Queda el modelo jerárquico antes mencionado compuesto en una jerarquía que puede observarse en la Fig. 1.

Figura 1

Jerarquía de variables del MLQ



El modelo jerárquico anteriormente expuesto se basa en el modelo conceptual original que Bass planteó en 1985. Las variables propuestas por el autor se miden a través de las percepciones de actitudes y comportamientos exhibidos por el líder, y de sus efectos (también comportamientos y actitudes) en los seguidores. La actitud es posible de entender como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o

desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 342). Por lo demás, las actitudes están relacionadas con el comportamiento que un sujeto mantiene con relación al objeto a que ésta hace referencia, por lo que la actitud no es en sí misma conducta, sino un indicador de ésta. La correlación entre ítem-variable del MLQ puede observarse en la Tabla 2, la cual presenta las variables o estilos de liderazgo principales en la columna de la derecha, las derivadas de esta –o variables de segundo orden- en la columna de en medio, en tanto que los aspectos derivados de estas variables de segundo orden –o subvariables- se enlistan en la columna de la izquierda.

Tabla 2

Correspondencias ítem- variable del MLQ

Ítem	Subvariables	Variables de segundo orden	Variables de alto orden
1. Presto ayuda a los demás cuando observo sus esfuerzos	RC		LTR
2. Proporciono a los demás nuevas formas de enfocar los problemas	EI		LTF
3. No intervengo hasta que los problemas se agravan	DPE-P	L P/E	L C/E
4. Centro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares)	DPE-A		L C/E
5. Evito involucrarme cuando surgen temas importantes	LF	L P/E	L C/E
6. Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes	IIC	C/I	LTF
7. Estoy ausente cuando se me necesita	LF	L P/E	L C/E
8. Considero diferentes perspectivas cuando intento	EI		LTF

solucionar los problemas			
9. Hablo de forma optimista sobre el futuro	MI	C/I	LTF
10. Hago sentirse a los demás orgullosos (as) de trabajar conmigo	IIA	C/I	LTF
11. Personalizo las responsabilidades cuando se fijan los objetivos	RC		LTR
12. Espero que las cosas vayan mal antes de intervenir	DPE-P	L P/E	L C/E
13. Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas	MI	C/I	LTF
14. Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido del deber	IIC	C/I	LTF
15. Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	CI		LTR
16. Establezco los incentivos relacionados con la consecución de objetivos	RC		LTR
17. Muestro que soy partidario de la idea “si yo no lo he hecho, yo no lo arreglo”	DPE-P	L P/E	L C/E
18. Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo	IIA	C/I	LTF
19. Trato a los demás como individuos más que como miembros de un grupo	CI		LTR
20. Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar	DPE-P	L P/E	L C/E
21. Me he ganado el respeto del profesorado	IIA	C/I	LTF
22. Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas	DPE-A		L C/E
23. Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo	IIC	C/I	LTF
24. Hago un seguimiento de los errores detectados	DPE-A		L C/E
25. Demuestro un sentido de autoridad y confianza	IIA	C/I	LTF
26. Presento una convincente visión del futuro	MI	C/I	LTF

27. Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos	DPE-A		L C/E
28. Evito tomar decisiones difíciles	LF	L P/E	L C/E
29. Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes	CI		LTR
30. Hago ver a todo el personal los problemas desde ángulos muy distintos	EI		LTF
31. Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades	CI		LTR
32. Sugiero buscar nuevas formas de completar el trabajo	EI		LTF
33. Me demoro en responder los temas urgentes	LF	L P/E	L C/E
34. Enfatizo la importancia de tener una misión común	IIC	C/I	LTF
35. Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas	RC		LTR
36. Expreso confianza en que las metas serán cumplidas	MI	C/I	LTF
37. Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo del personal	E		
38. Utilizo estrategias de dirigir que son satisfactorias	S		
39. Animo a todo el personal a hacer más de lo que tenían previsto	EE		
40. Soy efectivo en representar mi mayor autoridad a los demás	E		
41. Trabajo con todo el personal de una forma satisfactoria	S		
42. Aumento en el personal sus deseos de alcanzar el éxito	EE		
43. Consigo que la organización sea eficaz	E		
44. Incremento el esfuerzo y motivación en el personal	EE		
45. Lidero un grupo que es efectivo	E		

Significado de las siglas empleadas:

IIA: Influencia Idealizada Atribuida

MI: Motivación Inspiracional

EI: Estimulación Intelectual

CI: Consideración Individualizada

LTR: Liderazgo Transaccional

IIC: Influencia Idealizada Conductual

C/I: Carisma/Inspiracional

LTF: Liderazgo Transformacional

RC: Recompensa Contingente

DPE-A: Dirección por Excepción Activa

DPE-P: Dirección por Excepción Pasiva
 L P/E: Liderazgo Pasivo/Evitador
 S: Satisfacción
 EE: Esfuerzo Extra

LF: *Laissez-Faire*
 L C/E: Liderazgo Correctivo/Evitador
 E: Efectividad

En el caso del MLQ, éste intenta evaluar actitudes y comportamientos relacionados con estilos de liderazgo descritos en la teoría. Para lograr dicho objetivo, los autores construyeron el instrumento basándose en una escala de tipo Likert, la cual consiste en “un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios frente a los cuales se pide la reacción de las personas a las cuales se les administra” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

De esta manera, se solicita a la persona que contesta el MLQ que externalice su reacción ante un ítem eligiendo uno de los cinco puntos de la siguiente escala:

Nunca	Raras veces	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4

A cada opción se le ha asignado un valor numérico, de manera que el sujeto, al escoger una, obtiene una puntuación respecto de esa afirmación. Cada variable tiene una puntuación directa, lo que significa que a mayor puntaje en ésta, mayor es la presencia de las conductas y actitudes que la caracterizan. Finalmente, la puntuación total se obtiene sumando todas las puntuaciones obtenidas con relación a las afirmaciones del instrumento y a las variables de más alto orden.

5. Desarrollo

La presente investigación siguió el siguiente proceso:

- a) Inicialmente se identificó la problemática. Basado en esta se trazaron luego los objetivos del proyecto de investigación.
- b) Enseguida se delimitó la población que sería investigada. Esta correspondió a la totalidad de los directores de escuelas públicas de la zona 078 de Yucatán. Se optó por investigar a la totalidad debido a que la población objetivo era reducida. Los participantes fueron entonces escogidos de forma no probabilística, ya que la elección de los sujetos fue dirigida e intencionada, de acuerdo con los objetivos del estudio.
- c) Luego se eligió el instrumento que proporcionaría la información necesaria sobre la percepción del liderazgo ejercido.
- d) Tras la elección del instrumento: el MLQ, se procedió a solicitar a los participantes su permiso para responder al cuestionario en el espacio y tiempo que considerasen pertinentes. Las solicitudes se hicieron de manera verbal. No fue necesario hacerlo de manera escrita por la confianza existente entre los directores de la zona con el investigador.
- e) Una vez contestados se recuperó la totalidad de los cuestionarios para el análisis de datos.
- f) Finalmente se puntuaron los instrumentos empleando una medida de tendencia central (promedios) para la interpretación de los resultados obtenidos, con la finalidad de ofrecer una lectura más cómoda de los datos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios sobre liderazgo multifactorial a los catorce directores de la zona 078 de Yucatán para determinar el estilo de liderazgo que ejercen. La construcción de la percepción se hace mediante la interpretación del investigador de los datos obtenidos. Los resultados de estilos de liderazgo serán presentados de acuerdo a la clasificación de las dimensiones propuestas en el MLQ: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo correctivo / evitador (*Laissez-Faire*), concluyendo con la sección de consecuencias organizacionales deseables en la institución.

Por otra parte, se reitera la pretensión de ofrecer un panorama del ejercicio del liderazgo en la zona escolar por lo que las puntuaciones obtenidas se presentan de manera conjunta sin hacer análisis de casos, estudio sugerido para proyectos futuros. Este panorama busca abrir el camino a investigaciones que analicen a fondo el quehacer directivo dentro del contexto laboral, social y cultural y que determinen los rasgos de éxito en los ejercicios de liderazgo de cada líder.

1. Liderazgo transformacional

Dentro del liderazgo transformacional, caracterizado por la imagen carismática del líder y su capacidad para animar a subordinados a seguirlo se encuentran dos variables de

segundo orden: carisma / inspiracional y estimulación intelectual. Los reactivos correspondientes al liderazgo carismático y al de motivación inspiracional se presentan de manera conjunta toda vez que en los estudios realizados por los autores del MLQ se presenta una fuerte correlación entre ambos estilos. A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta sección del cuestionario.

1.1 Carisma / inspiracional

Las variables de segundo orden carisma / inspiracional, caracterizada por la habilidad del líder de transmitir eficazmente la misión, visión y valores de la institución escolar, se encuentra dividida en las subvariables influencia idealizada conductual (IIC), influencia idealizada atribuida (IIA) y motivación inspiracional (MI).

El análisis de los datos permite observar que los puntajes entre las tres subvariables son muy similares, con una ligera ventaja de la motivación inspiracional sobre las otras dos subvariables (Tabla 4 y Figura 2). De esta manera, puede interpretarse que los directores pretenden ser un modelo de esfuerzo para su personal, que inculcan en su personal docente los objetivos institucionales y señalan las mejoras rutas para alcanzarlos, todo esto en un ambiente propicio y positivo fincado en la cordialidad y la comprensión de las necesidades del personal. De igual manera, el líder escolar percibe que su labor es reconocida por sus subordinados. Las características de estas subvariables permiten relacionarlas fácilmente con la idea de la construcción de un clima organizacional que permita la sana convivencia entre todos los integrantes de la comunidad escolar. Este es uno de los pilares entre los estándares más recientes de la Secretaría de Educación respecto a la atención de las prioridades de la escuela.

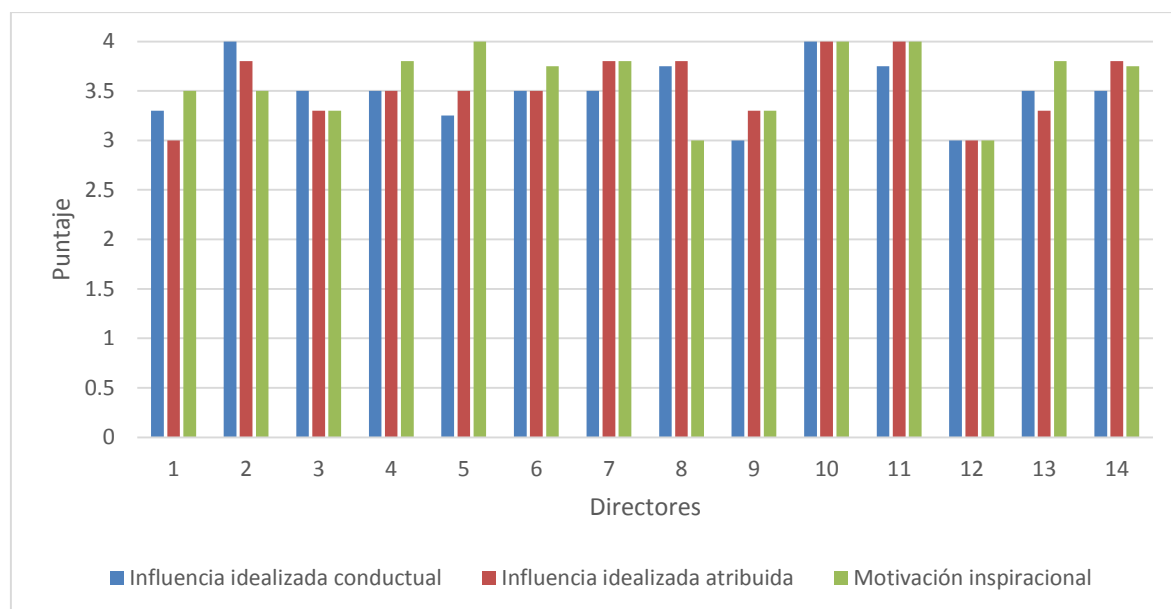
Tabla 3

Promedio de puntajes obtenidos en las variables de segundo orden carisma / inspiracional por director

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Prom.
IIC	3.3	4	3.5	3.5	3.25	3.5	3.5	3.75	3	4	3.75	3	3.5	3.5	3.50
IIA	3	3.8	3.3	3.5	3.5	3.5	3.8	3.8	3.3	4	4	3	3.3	3.8	3.54
MI	3.5	3.5	3.3	3.8	4	3.75	3.8	3	3.3	4	4	3	3.8	3.75	3.60

Figura 2

Comparación de promedios entre las subvariables carisma / inspiracional



1.2 Estimulación intelectual

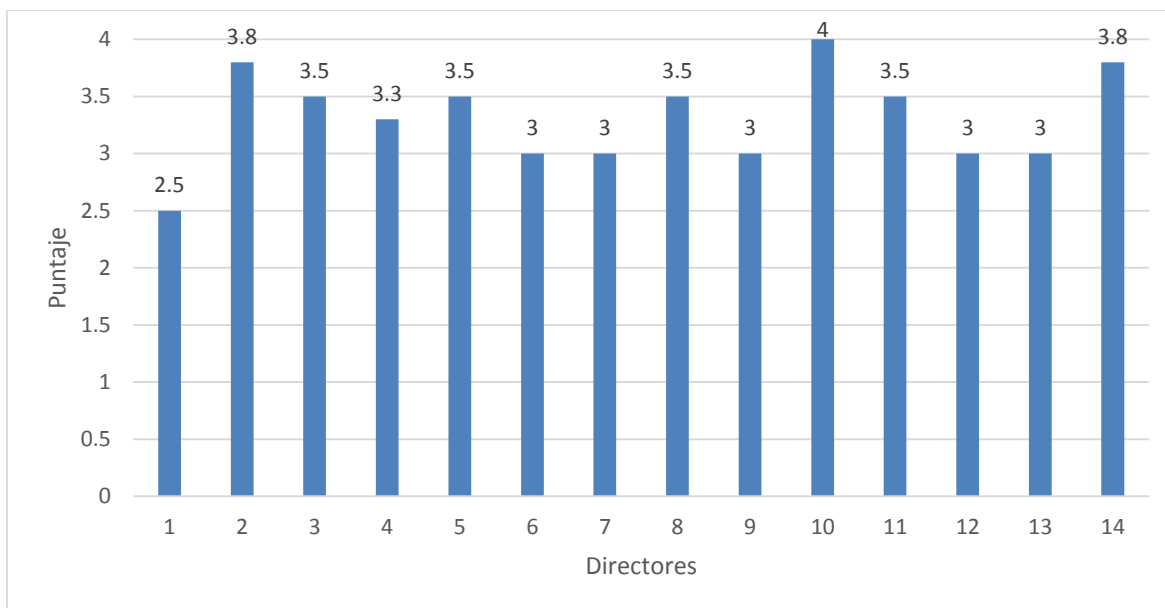
El análisis de los resultados (Figura 3) señala una valoración positiva (3.3 en promedio) de los líderes en sus escuelas para hacer que los docentes evalúen la pertinencia de sus métodos de trabajo o detecten aquellos aspectos que pudiesen ser susceptibles de cambio. Los directores perciben esta como una labor frecuente (valores de 3 o más puntos en promedio a excepción del director 1).

Aunque la estimulación intelectual radica originalmente según el modelo de Bass en la convicción del líder por hacer que sus seguidores vean a través de su creatividad y actitud innovadora nuevas formas de abordar situaciones, este factor puede deberse más bien a la presión que ejerce la Secretaría de Educación para que los directores evalúen el trabajo de sus docentes mediante herramientas diseñadas por la misma Secretaría, reportándoles su valoración de manera verbal o escrita así como la detección de áreas de mejora. Actualmente la Secretaría enfoca particularmente sus esfuerzos en la evaluación de los procesos educativos de las escuelas primarias. Y la valoración del desempeño de las funciones del director no escapa a este proceso.

El Programa Escuelas de Calidad, mediante el cual se otorgan recursos económicos periódicamente a las escuelas, señala entre su batería de condiciones requeridas para obtener dicho beneficio, los rasgos deseables de desempeño del director de la escuela, entre los cuales puede observarse de manera general la obligación conferida a este de velar por la calidad del trabajo de sus colaboradores. Por esto es de esperarse una alta puntuación en esta variable. Los rasgos del director de una escuela de buena calidad pueden observarse en el Anexo I.

Figura 3

Comparación de promedios para la variable de segundo orden estimulación intelectual

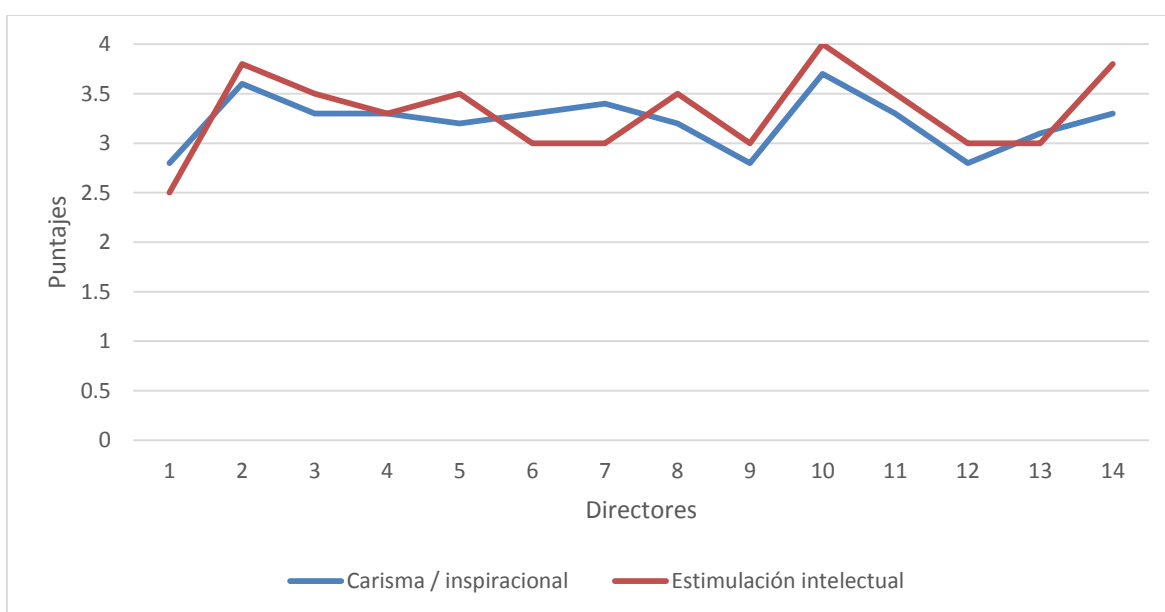


Al hacer la comparación entre las dos variables de segundo orden asociadas al liderazgo transformacional se puede observar que ambas tienen puntuaciones casi idénticas (Figura 4), destacando ligeramente la estimulación intelectual (3.3) sobre las subvariables del carisma / inspiracional (3.2), dejando de manifiesto la tendencia de los líderes a promover nuevos abordajes de situaciones educativas y están dispuestos a hacer propuestas o valoraciones de cambios en los modelos de sus trabajadores cuando sea requerido, aunque muy probablemente más como obligación que por convicción, según puede deducirse por los requerimientos para que la escuela pueda obtener estímulos económicos. De igual manera podría establecerse una relación entre esta variable con las características del líder

transaccional, en donde el director (el líder) cumple con las funciones de intermediario entre la Secretaría de Educación y los docentes para hacer de su conocimiento las requisiciones metodológicas educativas a implementar así como la de asesorar en el trayecto a los docentes que así lo requieran.

Figura 4

Comparación de la percepción entre las variables carisma / inspiracional y estimulación intelectual



2. Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional está relacionado con las negociaciones celebradas entre el líder y sus seguidores para alcanzar los objetivos de la institución. El líder hace ver al seguidor que sus necesidades pueden ser atendidas en tanto cumpla con sus responsabilidades asignadas. El liderazgo transaccional, variable de alto orden dentro del MLQ, está dividido en las variables de segundo orden consideración individualizada y recompensa contingente. A

continuación se presentan los resultados obtenidos para las variables de este estilo de liderazgo. No obstante que la valoración final de los resultados muestra un ejercicio equilibrado entre liderazgo transformacional y transaccional, puede inferirse que es el estilo transaccional al cual son más propensos los líderes a desarrollar movidos por los requisitos del Sistema Educativo Nacional.

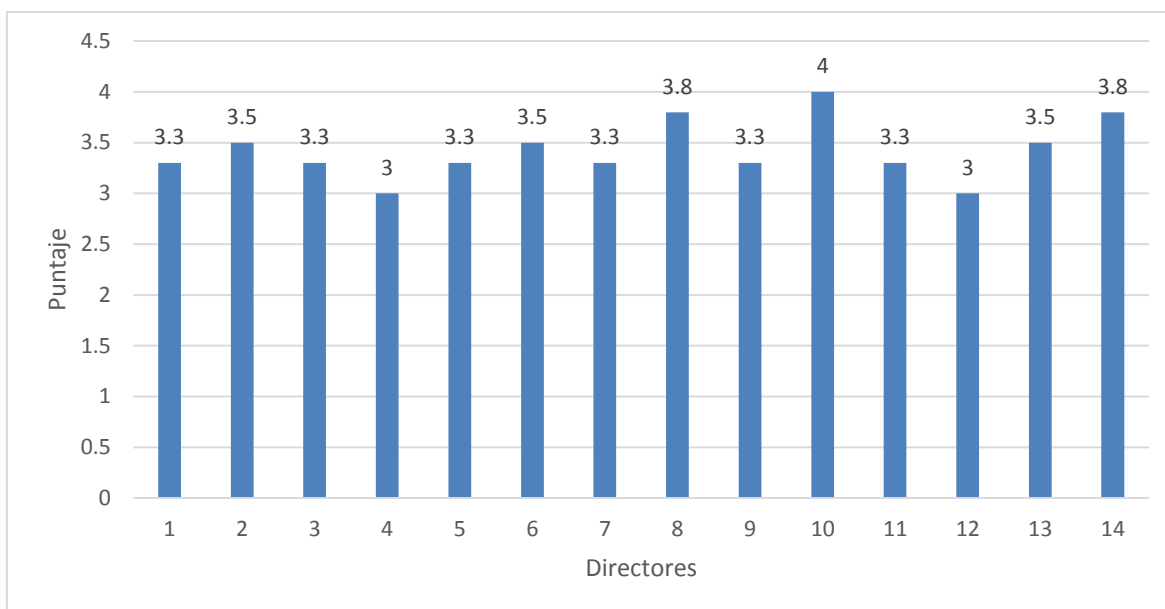
2.1 Consideración individualizada

Los resultados obtenidos para esta variable se corresponden con los de carisma / inspiracional del liderazgo transformacional, toda vez que la consideración individualizada pretende la promoción de la empatía del líder con las necesidades de sus seguidores en tanto que reconoce y busca que desarrollen sus aptitudes. Los directores perciben de esta manera que su labor tiene un enfoque humanista y que cumplen con este aspecto de su función. El promedio general en esta variable (3.4) así lo confirma, al ser uno de los más altos en todo el cuestionario.

No obstante los altos puntajes generales, los resultados pueden parecer contradictorios para algunos casos de directores en donde, como se señaló en el primer capítulo, existe un tenso ambiente respecto a las relaciones interpersonales entre el líder y sus seguidores. Ahora bien, los resultados pueden indicar una mejoría en la calidad de las relaciones, y esto podría confirmarse por la reducción de la incidencia de casos conflictivos a lo largo del curso escolar.

Figura 5

Comparación de promedios para la variable de segundo orden consideración individualizada

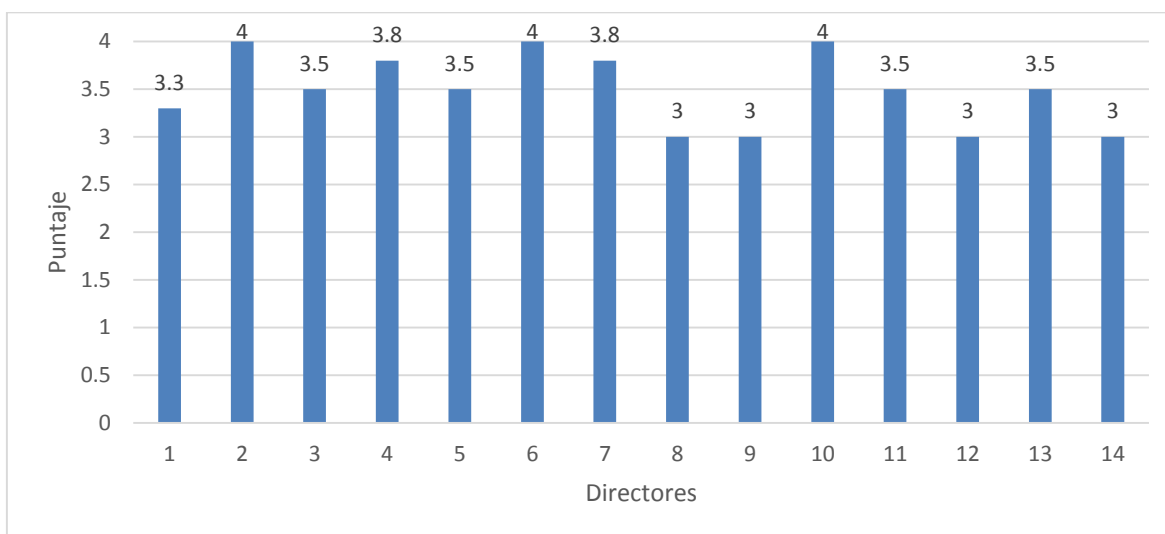


2.2 Recompensa contingente

En este punto, que puede señalarse como aquel en el cual el líder indica a sus subordinados los desempeños esperados así como los sistemas de recompensas o amonestaciones por el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas, la percepción de los directores de la zona 078 es muy positiva, ya que más de dos terceras partes de los encuestados presentó estimaciones por encima de los 3 puntos. Así puede observarse en la comparación de los puntajes obtenidos (Figura 6), donde el puntaje mínimo es de 3 en apenas el 28% de toda la población. Esto señala la firme creencia de los directores de estar cumpliendo con su función de establecer los estándares de competencia esperados. Otro factor que puede contribuir a la presencia de altos puntajes en esta variable transaccional es la constante exigencia que la Secretaría de Educación hace a los líderes escolares para que informen debidamente a sus seguidores sobre actualizaciones en metodologías así como de formación profesional requeridos por el sistema.

Figura 6

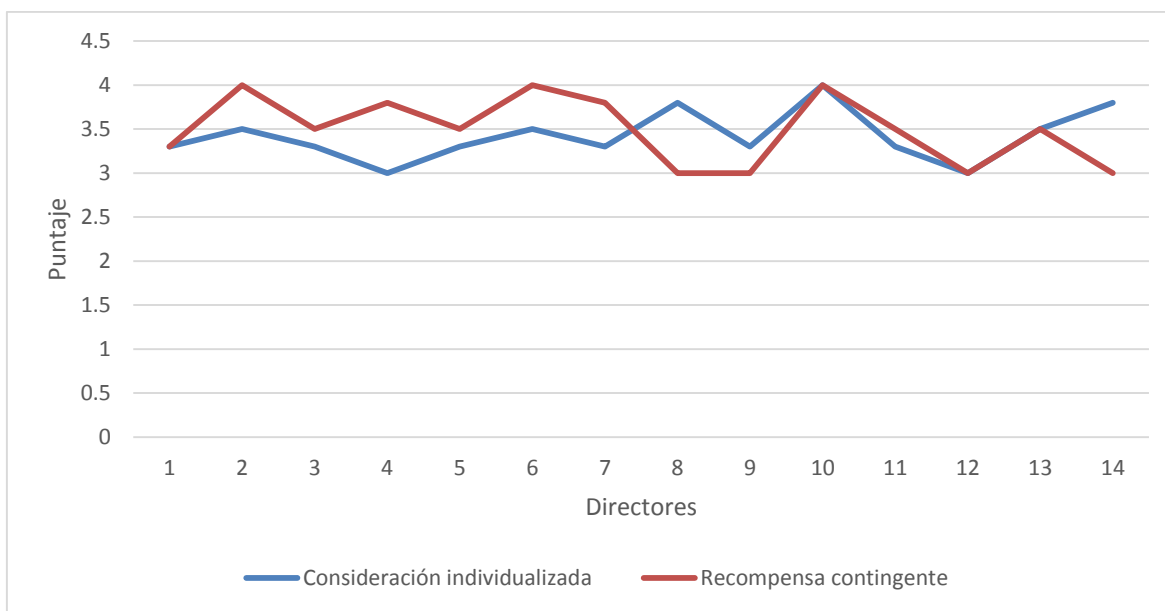
Comparación de promedios para la variable recompensa contingente



La comparación entre las variables del liderazgo transaccional: consideración individualizada y recompensa contingente muestra que entre los líderes encuestados no necesariamente se da una correlación entre su función de comunicar los estándares esperados en el desempeño de su personal con su rol de asesor para que dichos estándares sean alcanzados. Esto es posible observarlo en la el Figura 7 donde, en tanto cerca de la mitad de los directores percibe entre sus responsabilidades aclarar lo que espera de cada uno de ellos, asesorarlos y acompañarlos para que alcancen los objetivos, una proporción similar no se identifica plenamente con su rol de formador, enfocando un poco más su atención en el diseño y ejecución de sistemas de recompensas y amonestaciones en el cumplimiento de las responsabilidades propias de cada función del personal.

Figura 7

Comparación de la percepción entre las variables consideración individualizada y recompensa contingente



3 Liderazgo correctivo / evitador

Este estilo de liderazgo lleva en su nombre la función que lo identifica. Así, el líder está al pendiente del correcto desarrollo de los procesos educativos de su escuela, interviniendo oportunamente para solucionar fallas que se presentasen en el trayecto, aunque la decisión del momento de su intervención y sus decisiones mismas respecto a cómo solucionar los problemas determina su estilo de liderazgo el cual puede ser: dirección por excepción activa o liderazgo pasivo / evitador. A continuación se presentan los resultados obtenidos en la percepción de este liderazgo y sus variables relacionadas.

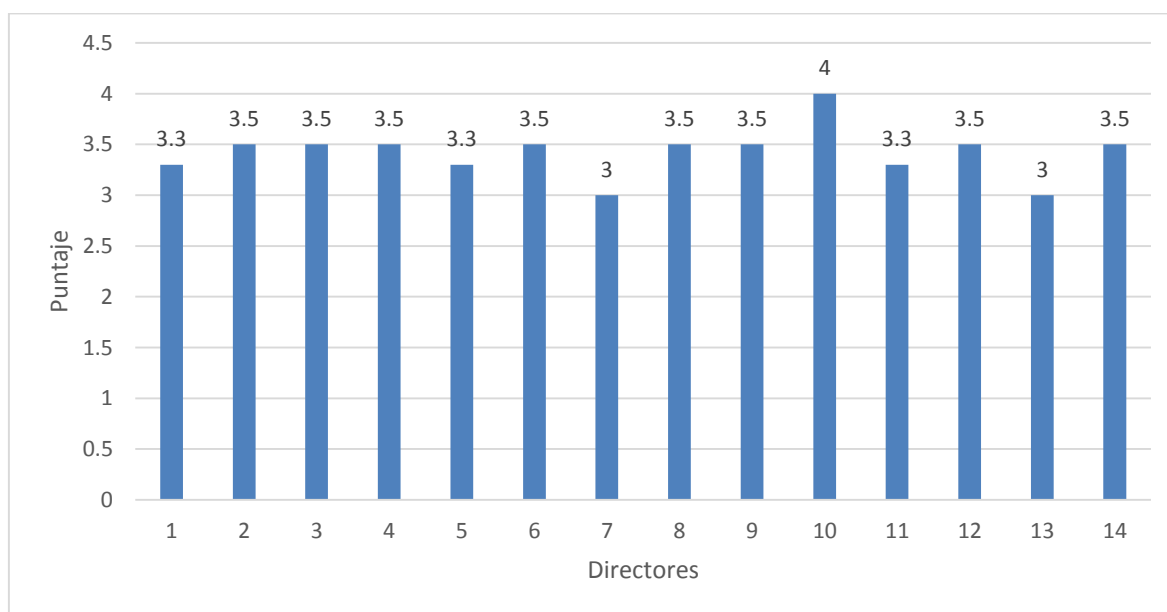
3.1 Dirección por excepción activa

Los resultados obtenidos para esta variable arrojaron uno de los promedios más altos de todo el cuestionario (3.4 general). Toda vez que la dirección por excepción activa se

caracteriza por el actuar del líder previendo situaciones que lleven a cometer errores por parte del seguidor o a un desvío de los estándares de desempeño esperados, la percepción de los directores de la zona es de que en este aspecto el liderazgo ejercido es mayormente efectivo, por lo que se esperaría que las acciones implementadas para la adecuación y mejora de procesos sean un ejercicio común en sus escuelas. De igual manera es visible que los directores están alerta ante la potencial presencia de fallos por parte de su personal por lo que su acción está particularmente enfocada a establecer planes de contingencia ante estas eventualidades. Una vez más esta situación puede relacionarse con las obligaciones preponderantemente administrativas y de gestión del director.

Figura 8

Comparación de promedios para la variable dirección por excepción activa



3.2 Liderazgo pasivo / evitador

Este componente del liderazgo correctivo comprende las subvariables dirección por excepción pasiva (DPE-A) y *Laissez-Faire* (LF). Los autores del MLQ presentan los reactivos de estos componentes de manera conjunta al descubrir altas correlaciones entre estos. El primero denota la intervención del líder sólo cuando los problemas han alcanzado un punto álgido en tanto que el segundo supone la negación de sus funciones. Los resultados destacan el sentido de compromiso de los directores hacia sus escuelas, por lo que evitan en el ejercicio de su función el incurrir en faltas que pudiesen traer consecuencias graves a su personal. El análisis de la Tabla 5 y la Figura 9 confirma esta idea al mantener los valores de incidencia de manera general por debajo de un punto. De igual forma se puede observar la similitud de desempeño entre ambas variables.

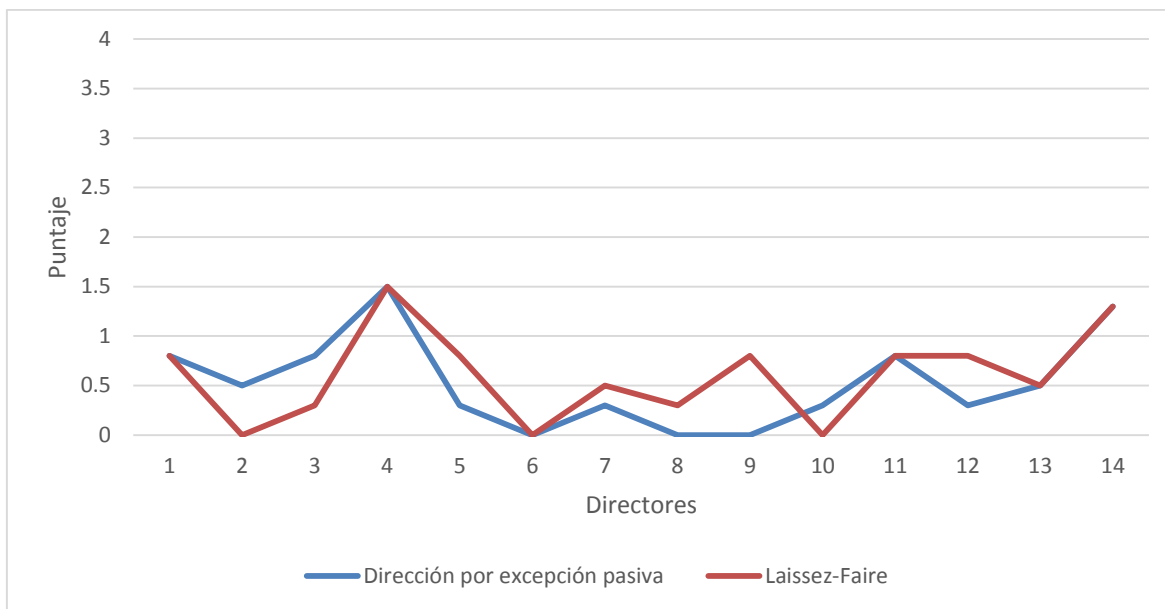
Tabla 4

Promedio de puntajes obtenidos en la variable liderazgo pasivo / evitador por director

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Prom.
DPE-A	0.8	0.5	0.8	1.5	0.3	0	0.3	0	0	0.3	0.8	0.3	0.5	1.3	0.5
LF	0.8	0	0.3	1.5	0.8	0	0.5	0.3	0.8	0	0.8	0.8	0.5	1.3	0.6

Figura 9

Comparación de la percepción entre las variables dirección por excepción pasiva y *Laissez-Faire*



Los resultados de las variables del liderazgo correctivo / evitador ofrecen una percepción del director como un líder al pendiente del correcto funcionamiento de las actividades y procesos de su escuela y listo para tomar las medidas adecuadas cuando su integridad esté en riesgo, y que además evita la incidencia en acciones lesivas a los intereses de la misma y de su personal.

4 Consecuencias organizacionales deseables

Las puntuaciones obtenidas en las variables de eficacia, satisfacción y esfuerzo extra son aspectos que confirman la medida en la que las instituciones poseen líderes transformacionales, por lo que existe una estrecha relación entre este estilo de liderazgo y las variables: en tanto mayor es el puntaje de las mismas mayor es la evidencia del ejercicio de un liderazgo transformacional. El desarrollo firme de estas variables señala al líder como una

persona que dirige con acierto a su institución despertando e incrementando en ellos el deseo de trabajar en beneficio de la escuela y alcanzando los objetivos trazados para ello. Asimismo el líder posee la habilidad de optimizar los recursos disponibles y gestionar aquellos que hiciesen falta.

Las puntuaciones cercanas a los cuatro puntos (Tabla 6 y Figura 10) en los resultados del cuestionario confirman la percepción de los directores como líderes transformacionales en sus centros de trabajo.

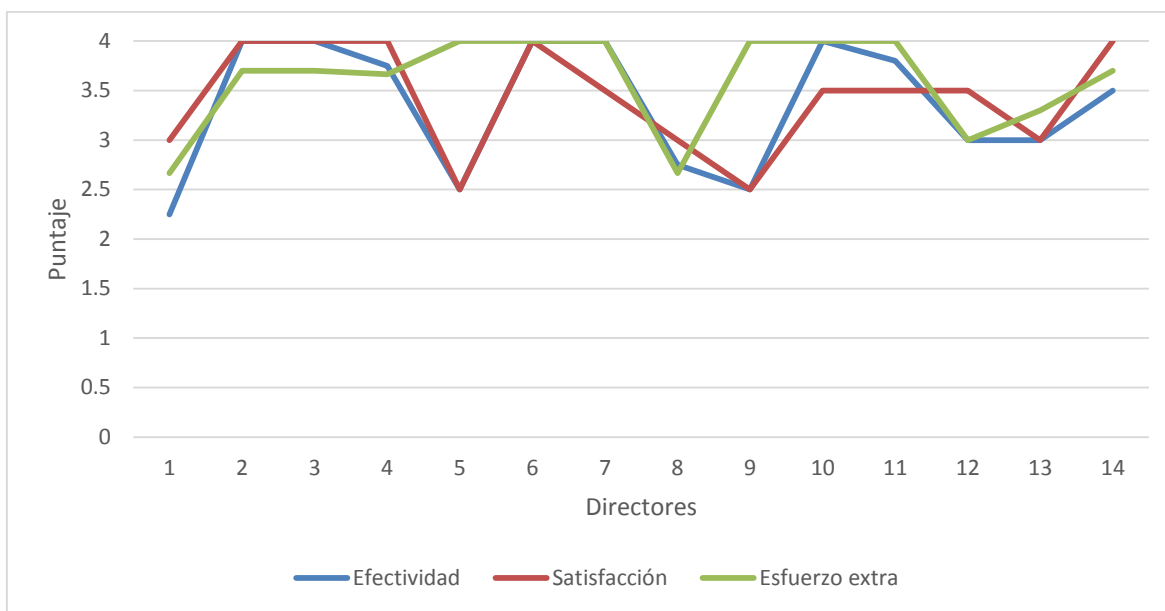
Tabla 5

Promedio de puntajes obtenidos en la variable consecuencias organizacionales deseables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Prom.
E	2.3	4	4	3.8	2.5	4	4	2.8	2.5	4	3.8	3	3	3.5	3.4
S	3	4	4	4	2.5	4	3.5	3	2.5	3.5	3.5	3.5	3	4	3.4
EE	2.7	3.7	3.7	3.7	4	4	4	2.7	4	4	4	3	3.3	3.7	3.6

Figura 10

Comparación de promedios de las variables asociadas a consecuencias organizacionales



5 Conclusiones sobre la percepción de liderazgo

La comparación de los promedios conjuntos entre las tres variables de primer orden: liderazgo transformacional (LTF), liderazgo transaccional (LTR) y liderazgo correctivo / evitador (LC/E) permiten conocer la visión que los directores de la zona 078 comparten con respecto al liderazgo que ejercen en sus escuelas (Tabla 7 y Figura 11).

El liderazgo transaccional está principalmente representado en la figura de las autoridades educativas que señalan al líder las expectativas con respecto a su escuela, aunque esto no excluye al líder mismo, quien es el encargado de dirigir la gestión y administración escolar. El líder tiene la misión de velar que las expectativas sean alcanzadas en los tiempos y formas requeridos, por lo que este percibe que cumple adecuadamente con esta labor.

Opuesto al liderazgo transaccional en el cual la libertad de decisión sobre las metodologías educativas de su escuela se encuentra limitada por venir dictadas principalmente

por un organismo rector, el liderazgo transformacional recae principalmente en las habilidades del director para hacerse de la voluntad de sus seguidores. Aquí entra en juego la capacidad del líder para hacer que su misión, visión y valores sean compartidos por su personal para alcanzar los objetivos que plantee. Los directores encuestados perciben que llevan a cabo adecuadamente esta labor en la cual además destaca el acercamiento a su personal mediante una relación empática con el mismo.

La exhibición de características transformacionales por parte de los directores, debe reflejarse en aspectos de desempeño o consecuencias organizacionales deseables, tales como la eficacia, la satisfacción y el esfuerzo extra, las cuales son incluidas en el cuestionario para comprobar la presencia del liderazgo transformacional. Los puntajes elevados en estos aspectos de la organización confirman la idea del líder de desempeñar cabalmente su función de modelo y guía para su personal.

Los bajos puntajes obtenidos en el liderazgo correctivo / evitador terminan de confirmar la percepción de los líderes como personas comprometidas con la institución y el personal docente a su cargo. De esta manera, evitan las actitudes y acciones que desprestigien su imagen ante el colectivo docente y, más importante aún, que dañen significativamente la calidad de los servicios educativos ofrecidos.

Puede concluirse tras el análisis de los resultados que los directores de la zona 078 de Yucatán perciben su desempeño como el apropiado para el cargo que ocupan, identificando su liderazgo como un ejercicio combinado y equilibrado entre el liderazgo transformacional y el transaccional.

6 Comprobación de las hipótesis

A continuación se presentan las conclusiones con respecto a la conjetura del trabajo establecida al inicio de la investigación:

Los directores de la zona escolar 078 que ejercen un estilo de liderazgo transaccional se perciben como autoritarios con sus seguidores en tanto que los que ejercen un estilo de liderazgo transformacional se perciben como motivadores de sus seguidores.

Los resultados obtenidos llevaron a desechar la conjetura establecida, toda vez que los cuestionarios permitieron observar una combinación balanceada de ejercicio entre los estilos transaccionales y transformacionales. No obstante los altos puntajes obtenidos en el desarrollo de rasgos organizacionales deseables del liderazgo transformacional, permiten confirmar la ejecución de este estilo de liderazgo, sin embargo los rasgos característicos del estilo transaccional están presentes con la misma frecuencia que los transformacionales.

Los cuestionarios a su vez permitieron también construir una percepción de los directores como profesionales dinámicos en cuanto a la ejecución de sus funciones. Así, en sus actividades cotidianas se observa la ejecución tanto de atributos correspondientes al liderazgo transaccional como al transformacional, evitando en el proceso conductas que rehuyen o niegan sus responsabilidades. En el contexto educativo yucateco suele medirse la eficacia de la función del director por indicadores de cumplimiento de sus actividades administrativas, tales como la convocatoria e impartición de reuniones informativas a padres de familia y profesores, asistencia a la escuela durante todo el ciclo escolar, solución de conflictos especiales entre alumnos o profesores, etcétera, factores que de manera general podrían asociarse al estilo de liderazgo transaccional. Sin embargo, escasamente se considera su eficacia en términos de un liderazgo pertinente en el centro escolar. La hipótesis establecida al inicio del trabajo encierra

esa visión limitada del liderazgo del director la cual, como los resultados pudieron demostrar, carece de validez en la población estudiada.

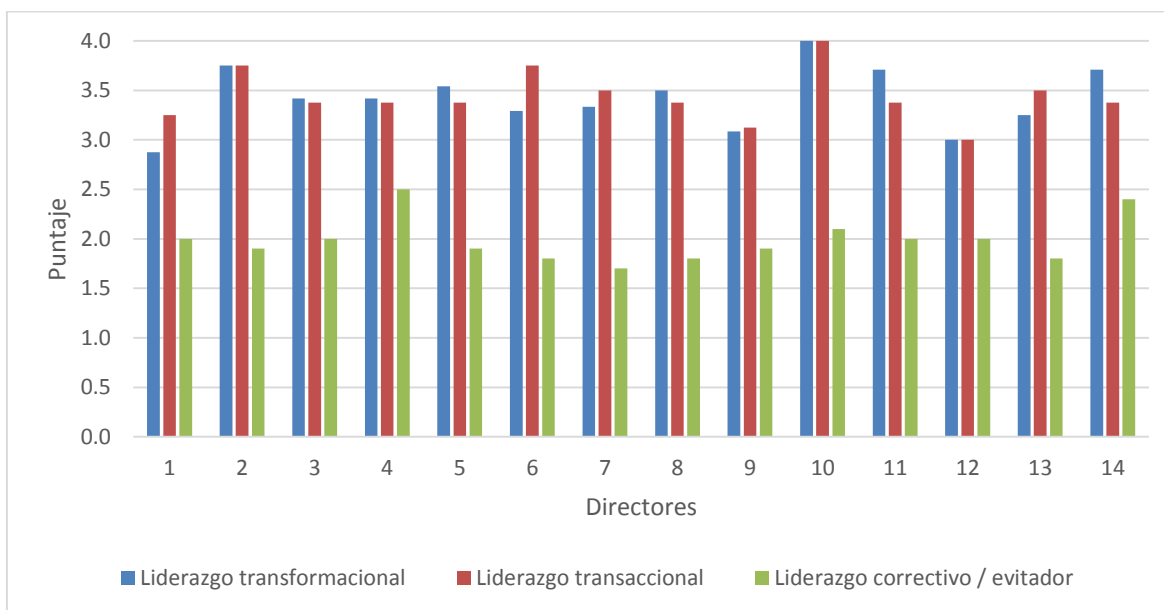
Tabla 6

Promedios generales por estilo de liderazgo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Prom.
LTF	2.9	3.8	3.4	3.4	3.5	3.3	3.3	3.5	3.1	4.0	3.7	3.0	3.3	3.7	3.41
LTR	3.3	3.8	3.4	3.4	3.4	3.8	3.5	3.4	3.1	4.0	3.4	3.0	3.5	3.4	3.43
LC/E	2	1.9	2	2.5	1.9	1.8	1.7	1.8	1.9	2.1	2	2	1.8	2.4	1.98

Figura 11

Comparación de puntajes por estilo de liderazgo



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones.

Tras el análisis de los datos obtenidos relacionados con la percepción del liderazgo ejercido por los directores de la zona 078 de Yucatán, hecho a través del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Forma 5X Corta, es posible apuntar las siguientes conclusiones generales:

Los objetivos establecidos para este trabajo fueron:

- Identificar el estilo de liderazgo que ejercen los directores de escuelas primarias de la zona escolar 078 de Yucatán.
- Inferir la percepción del ejercicio de liderazgo de los directores mediante el análisis de los estilos de liderazgo.

Con respecto al primer objetivo, los resultados obtenidos permitieron identificar el estilo de liderazgo asociado a las características de desempeño de los directores obtenidas a partir del objetivo general:

1. Los directores de la zona 078 ejercen un liderazgo transformacional y transaccional combinado sin que predomine alguno en particular. De este modo, pueden observarse características propias del liderazgo transformacional patentes en la tendencia del líder a demostrar actitudes carismáticas hacia su personal: empatía con sus necesidades personales, apoyo y seguimiento tanto metodológico como de

solución a problemas laborales, al igual que la promoción de sus habilidades personales. De la misma manera son observadas características del liderazgo transaccional visibles en el diseño de sistemas de reconocimiento y amonestación sobre el cumplimiento o incumplimiento de las funciones de los subordinados.

2. Los directores presentan muy bajos índices de ejercicio de liderazgo correctivo / evitador. Esto es de esperarse toda vez que existe una alta identificación con los estilos transformacional y transaccional. De esta manera, los líderes se muestran comprometidos con sus funciones evitando incurrir en actitudes y proceder adversos a lo esperado en el desempeño de su cargo.
3. Las consecuencias organizacionales deseables: esfuerzo extra, eficacia y satisfacción se corresponden positivamente con el liderazgo transformacional, tal y como se prevé en la literatura. Sin embargo, los puntajes observados sugieren la necesidad de mejorar las relaciones existentes entre el líder y sus seguidores para alcanzar mejores estándares en los aspectos citados.

Con respecto al segundo objetivo, los resultados obtenidos permitieron hacer las inferencias necesarias para construir la visión general de los directores con respecto a su labor realizada, encontrando lo siguiente:

1. Los directores perciben que cumplen con las funciones propias de su cargo. Esta confianza de cumplir con su deber podría encontrar su origen en el hecho de que al director de escuela primaria le son asignadas por la Secretaría de Educación una serie de funciones rutinarias desde el momento en que toma posesión de su cargo. Se le consideran rutinarias ya que son actividades relativamente fijas que debe realizar en momentos específicos del curso escolar, como el llenado de formatos con información

sobre el personal de la escuela, los alumnos y el desarrollo de programas escolares destinados a la mejora de la calidad de los servicios educativos. Los directores invierten en estas actividades preponderantemente burocráticas una considerable cantidad de su tiempo laboral teniendo como meta el entregar en tiempo y forma todos estos documentos.

2. Los directores perciben que proporcionan el apoyo necesario a su personal. Este apoyo puede ser suministrado principalmente de dos maneras: mediante apoyo técnico-pedagógico en las funciones de los docentes y a través de la empatía con los mismos. Respecto al primer apoyo, los directores se perciben como atentos a la detección de problemas de su personal en su labor y dispuestos a ofrecer el asesoramiento pertinente para superar adecuadamente tales problemas. Con respecto al segundo tipo de apoyo los directores perciben su labor con un enfoque humanista. Con esto se da a entender que reconoce las necesidades específicas de su personal y se muestra dispuesto a atender sus necesidades así como a reconocer y potenciar sus habilidades en beneficio tanto del docente como de la escuela.
3. Los directores se perciben como modelos laborales para su personal. Esto puede deberse no a razones egocentristas o de exaltación de su persona sino al hecho de que el personal es testigo de las variadas actividades que el director debe cubrir frecuentemente para lograr que la escuela funcione adecuadamente. Esto puede considerarse como un ejemplo a emular por los docentes en sus propias funciones.
4. Los directores se perciben como líderes comprometidos con su función. Esto lo demuestran rechazando rotundamente toda actividad o actitud que ponga en riesgo

tanto la imagen del líder como la de la escuela, la integridad de su personal o alumnos como la calidad de sus servicios ante la comunidad.

2. Limitaciones

La aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo permitió conocer las percepciones personales de los directores sobre el liderazgo que ejercen en sus escuelas. Asimismo, basándose en las características de desempeño observadas, fue posible determinar los estilos de liderazgo que predominan en ellos. Sin embargo, es menester reconocer las limitaciones de la herramienta:

- a) Debido a la estructura rígida de los ítems del cuestionario, no es posible conocer las probables variaciones presentes en cada uno. Por citar un ejemplo: al mencionar que el director se ha ganado el respeto de sus subordinados, la escala Likert no permite identificar en qué forma y medida se manifiesta este respeto hacia el líder.
- b) El cuestionario no permite recoger evidencias sobre otras formas en las cuales pudiese manifestarse el liderazgo, por ejemplo aquellas que pudiesen estar relacionadas con el manejo de emociones.
- c) Debido a los cambios constantes operados en toda relación humana, los resultados arrojados por el cuestionario son perecederos. Y es que cambios súbitos en la armonía de las relaciones interpersonales, cambios de adscripciones, entrada en vigor de nuevos reglamentos, etcétera, pueden modificar radicalmente las percepciones manifestadas en la herramienta.

Por otra parte, también es importante reconocer las limitaciones del presente estudio en aras de considerar áreas de mejora en futuras investigaciones que profundicen en el tema y con ello eleven el índice de validez del presente documento:

- a) La percepción del liderazgo en la función fue construida a partir de los datos aportados por el cuestionario respondido por los directores, por lo que los resultados en este apartado son inferidos tanto por los datos de la herramienta como por lo observado y platicado por los mismos directores en reuniones formales e informales durante un ciclo escolar. Queda pendiente realizar una recopilación científica de la autopercepción de cada uno de ellos mediante técnicas cualitativas que permitan un acercamiento con mayor verisimilitud a las problemáticas contextuales específicas de la zona escolar.
- b) De igual manera será importante establecer correlaciones entre variables de edad, género y antigüedad, entre otras, para determinar similitudes o diferencias significativas en los estilos de liderazgo, desempeño docente, clima organizacional, desempeño de los alumnos, entre otras variables propuestas.
- c) Debido a que el estudio centra su interés en las características del liderazgo ejercido por los directores, este no recoge la opinión puntual y detallada de sus seguidores, dejando este punto pendiente para un proyecto futuro.
- d) El proyecto presenta un panorama general de las manifestaciones del liderazgo de los directores, reconociendo puntos en común entre ellos, y no analiza individualmente sus características específicas, al no ser objeto de estudio el análisis de casos personales. No obstante, se cuenta con la información suficiente

para hacer dicho estudio más adelante, con el apoyo sugerido de entrevistas que permitan enriquecer la visión de cada líder.

- e) El análisis expuesto es estrictamente de tipo cuantitativo, por lo que no se integran más evidencias que las proporcionadas por el cuestionario, toda vez que la integración de otra clase de evidencias requiere de considerables tiempos para su aplicación, excediendo los disponibles con que cuenta el investigador.

3. Recomendaciones

Una vez concluidos los análisis de datos, expuestos los logros y reconocidas las limitaciones del estudio, pueden hacerse, a manera de conclusión general, las siguientes recomendaciones para proyectos futuros sobre el tema:

1. Es recomendable realizar un estudio que recoja las opiniones de los seguidores de los líderes encuestados en el presente proyecto, para permitir el establecimiento de comparaciones y correlaciones entre las percepciones de los líderes con las de sus subordinados.
2. Se sugiere integrar herramientas de tipo cualitativo: entrevistas, observaciones, grupos focales, etcétera, en proyectos futuros que pretendan profundizar en la identificación de estilos de liderazgo entre los directores de escuelas primarias.
3. De igual forma es recomendable integrar ítems al MLQ o diseñar cuestionarios complementarios que permitan recabar información sobre otras manifestaciones probables del liderazgo que no estén contempladas en la herramienta original.

Reconociendo que el estudio de las manifestaciones del liderazgo en instituciones escolares públicas rurales en Yucatán es aún escaso, con el estudio sobre la percepción del liderazgo en directores de primaria de la zona 078 se ha tenido el fin póstumo de abrir el camino a futuras investigaciones sobre el tema en la región. La literatura sobre gestión educativa, que tiene como uno de sus ejes la eficacia en el ejercicio del liderazgo del director, y que es abundante gracias a promotores como la Secretaría de Educación, no tiene aún un seguimiento en la práctica, por lo que es necesario realizar investigaciones que indaguen sobre si se está estableciendo una relación teoría-práctica y sobre los modelos y niveles en que se está presentando.

El arrojar evidencias factuales sobre estas relaciones ha sido la intención última del presente trabajo. Se espera haberla alcanzado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, J. (1990). *Líderes, no jefes. Guíe y oriente su equipo hacia el éxito*. Colombia: Legis.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. CONSUDEC.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. USA: The Free Press.
- _____ (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco: Narcea.
- _____ (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York: Macmillan.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). Multifactor leadership questionnaire. *2a. ed.* Mind Garden.
- Bass, Bernard; Avolio, Bruce. (1994). Introduction on improving organizational effectiveness through transformational leadership. En B. Bass, & B. Avolio, *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bernal, J. (2000). Cuestionario sobre liderazgo transformacional. aportaciones desde una investigación. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Blas J., P. (2014). *Diccionario de administración y finanzas*.

- Borrel, N., & Severo, A. (2000). El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de educación física de las universidades del Estado de Paraná-Brasil. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. En S. Clegg, C. Ardí, & W. Nord, *Handbook of organizational studies* (págs. 276-292). London: Sage Publications.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Castro Solano, A., & Nader, M. (noviembre de 2004). Estilos de liderazgo , contexto y cultura organizacional. Un estudio comparativo en población civil y militar. *Boletín de Psicología*(82), 45-63. Obtenido de Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302322>
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido: una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración: proceso administrativo* (3a ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Cuadrado Guirado, I., Molero Alonso, F., & Navas, M. (2003). *El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional*. Obtenido de UNED. Revista Acción Psicológica: <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/525>
- Cuadrado, I. (2003). *¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección*.

Obtenido de Taylor & Francis Online:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347403322470864#preview>

Flores, M. (2013). Los directores exitosos de escuelas secundarias: tres estudios de caso en Xalapa, Veracruz. En M. Navarro, & A. Barraza, *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (págs. 18-41). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Fuentes Cintron, A. (Diciembre de 2011). Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad. *Tesina de maestría*. Río Piedras, Puerto Rico.

Gros Salvat, B., Fernández-Salinero, C., Martínez Martín, M., & Roca Casas, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación* (pág. s.p.). Santander: Universidad de Cantabria.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Hersey, P., & Blanchard, K. (Mayo de 1982). Leadership styles: attitudes and behaviors. *Training and development journal*, 50-52.

House, R., & Aditya, R. (1997). The social scientific study of leadership: quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educ. (2013). *Batería de instrumentos para evaluar las funciones del director de escuela primaria. Manual, cuestionarios y concentrados*. Obtenido de INEE:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecursos/bateria_directores/Completo/mandirectores_primaria.pdf

Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1998). *Administración en las organizaciones: un enfoque de sistemas y de contingencia*. México: McGraw Hill.

Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.

Lussier, R., & Achua, C. (2005). *Liderazgo, teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: International Thomson Editores.

Marín, C. (1998). Toma de decisiones y liderazgo. *Revista Acta Académica*(22), s.p.

Maxwell, J. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader, becoming the person others will want to follow*. Nelson Business.

Medina, A., & Gómez, R. (2012). La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria. *Congreso Internacional de Organización Educativa*. Granada: Universidad de Granada.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4.

Nájera, F., Murillo, R., & Santos, M. (2013). El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes desde las expectativas y experiencias de los docentes. En M. Navarro, & A. Barraza,

- Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (págs. 105-138). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Navarro, M., & Barraza, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Navarro, Miguel. (2013). Liderazgo y lealtad del director de escuela de educación básica hacia los profesores. Una mirada descriptiva. En M. Navarro, & A. Barraza, *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (págs. 42-70). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- OECD. (2008). *Improving school leadership education and training policy* (Vol. 1). Paris: OECD.
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla León*. Ediciones Mensajero.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Morman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on follower's trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*(1), 107-142.
- Rodríguez-Ponce, E. (agosto de 2007). Estilos de liderazgo, toma de decisiones estratégicas y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Interciencia*, 32(8), 522-528. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.ve/pdf/inci/v32n8/art07.pdf>

- Secretaría de Educación de Yucatán. (2013). *El modelo de gestión regional en la práctica*. Mérida: SEGEY.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México, México: SEP.
- _____. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- _____. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México: SEP.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Stein, G. (1999). *El arte de gobernar según Peter Drucker*. España: Gestión 2000.
- Teles, L., Alves, D., Giuliani, A., Oste, G., & Rueda, V. (2010). Desarrollo del liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio*, 13(24), 101-118.
- Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile. Bellaterra, Barcelona.
- Ulrich, D. (1997). *Recursos Humanos Champions*. Buenos Aires: Granica.
- Vargas, I. (2003). Teorías esenciales en el liderazgo. *Revista Umbral*(15), 19-23.
- _____. (2010). ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? *Revista Electrónica@ Educare*, 14(1), 59-66.
- Veciana, J. M. (1999). *Función directiva. Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Bellaterra.

Vega, C., & Zavala, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Chile.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

_____ (1994). *Leadership in organizations* (Tercera ed.). Prentice Hall International Editions.

ANEXOS

Anexo I

Rasgos del director de una Escuela de Buena Calidad de acuerdo al Modelo de Gestión Regional para la Educación Básica del Estado de Yucatán 2011 (pág. 21).

En una escuela de educación básica de buena calidad, el director:

1. Ejerce un liderazgo intelectual y moral que genera formas de organización, participación y evaluación institucional con un sentido educativo y democrático.
2. Impulsa estrategias de planeación y evaluación de forma colegiada, que permita establecer metas y estrategias que repercutan en el incremento de los niveles de logro de los aprendizajes en cada grupo escolar, y asegure el cumplimiento del calendario escolar vigente.
3. Informa constantemente a la comunidad escolar sobre el cumplimiento de la Misión, los avances en el logro de la Visión y metas de la escuela, utiliza para ello medios adecuados y eficaces.
4. Mantiene bien informados a los padres de familia sobre los temas y problemas relevantes que influyen en el desarrollo académico y administrativo de la escuela, y formula iniciativas para su atención.
5. Promueve el diálogo entre los maestros, para resolver de manera autogestiva los problemas de la escuela y contribuir a la mejora continua de la calidad de la educación, y de los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes.
6. Reconoce y estimula los esfuerzos y logros valiosos de todo el personal de la escuela.
7. Fomenta la formación y actualización continua de los profesores y la suya incorporando experiencias y aprendizajes nuevos adquiridos en dichos procesos.
8. Acompaña periódicamente la práctica pedagógica de los docentes, y en su caso, propone estrategias de mejora.
9. Impulsa la construcción y el desarrollo de esquemas e instrumentos para evaluar sistemáticamente los avances de la escuela y la evolución de los diferentes indicadores de su funcionamiento (aprovechamiento escolar, aprobación, deserción y otros), y con base en los resultados obtenidos propone acciones en colegiado para mejorar los resultados de logro educativo.

10. Fomenta el establecimiento y desarrollo de formas de trabajo o esquemas de organización que propician el análisis sistemático y la reflexión sobre los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de identificar posibilidades y limitaciones y buscar los medios que puedan ayudar a mejorar los procesos educativos y los aprendizajes de los estudiantes.
11. Promueve el desarrollo de contenidos de los ejes transversales: interculturalidad, valores cívicos y democráticos, educación ambiental y educación para la salud en la planificación, realización y evaluación del plan y programas de estudio.
12. Propone y apoya innovaciones para el mejoramiento continuo de la escuela en general y del trabajo en las aulas en particular.
13. Establece esquemas que facilitan la vinculación constructiva de la escuela con la comunidad, con los padres de familia y con otras escuelas (incorporando sus prácticas exitosas) como elementos valiosos para el desarrollo de una educación de buena calidad.
14. Gestiona el apoyo y la colaboración de diversas instancias (gubernamentales, sociales, académicas etc.), para la solución de los problemas de la escuela, utilizando las nuevas tecnologías de la información de la comunicación (TIC).
15. Promueve el uso de las TIC como un recurso en los procesos educativos, la formación y actualización docente y la gestión escolar.
16. Promueve el funcionamiento regular del Consejo Técnico, el análisis de los resultados educativos de la escuela y la toma de acuerdos cuyo objetivo es asegurar el buen funcionamiento de la escuela y la mejora de los niveles de logro educativo de los estudiantes.
17. Fomenta la autoevaluación y apoya la evaluación externa de la escuela como medios eficaces para la mejora continua y el aseguramiento de su calidad.

Anexo II

Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo. Versión para directores.

Nombre del centro educativo: _____

Municipio: _____ Fecha: _____

El objetivo de este cuestionario es obtener una percepción sobre su papel de líder en la escuela. Le agradeceremos responda con el mayor apego a la realidad.

La información proporcionada será totalmente confidencial y empleada para fines de investigación sobre la percepción del liderazgo.

Agradecemos y valoramos su colaboración.

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Juzgue la frecuencia con que cada situación es realizada por usted. Use la siguiente escala de puntuación y marque con una “X” la opción que elija.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4

Yo, como director(a)...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Presto ayuda a los demás cuando observo sus esfuerzos..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Proporciono a los demás nuevas formas de enfocar los problemas..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. No intervengo hasta que los problemas se agravan..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Centro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares).... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Evito involucrarme cuando surgen temas importantes..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Estoy ausente cuando se me necesita..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Hablo de forma optimista sobre el futuro..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

10	Hago sentirse a los demás orgullosos (as) de trabajar conmigo.....	0	1	2	3	4
11	Personalizo las responsabilidades cuando se fijan los objetivos.....	0	1	2	3	4
12	Espero que las cosas vayan mal antes de intervenir.....	0	1	2	3	4
13	Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas.....	0	1	2	3	4
14	Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido del deber.....	0	1	2	3	4
15	Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores.....	0	1	2	3	4
16	Establezco los incentivos relacionados con la consecución de objetivos.....	0	1	2	3	4
17	Muestro que soy partidario de la idea “si yo no lo he hecho, yo no lo arreglo”.....	0	1	2	3	4
18	Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo.....	0	1	2	3	4
19	Trato a los demás como individuos más que como miembros de un grupo.....	0	1	2	3	4
20	Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar.....	0	1	2	3	4
21	Me he ganado el respeto del profesorado.....	0	1	2	3	4
22	Concentro toda mi atención cuando resuelvo problemas, errores o quejas.....	0	1	2	3	4
23	Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo...	0	1	2	3	4
24	Hago un seguimiento de los errores detectados.....	0	1	2	3	4
25	Demuestro un sentido de autoridad y confianza.....	0	1	2	3	4
26	Presento una convincente visión del futuro.....	0	1	2	3	4
27	Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos.....	0	1	2	3	4
28	Evito tomar decisiones difíciles.....	0	1	2	3	4
29	Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes.....	0	1	2	3	4
30	Hago ver a todo el personal los problemas desde ángulos muy distintos.....	0	1	2	3	4
31	Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades.....	0	1	2	3	4

32	Sugiero buscar nuevas formas de completar el trabajo.....	0	1	2	3	4
33	Me demoro en responder los temas urgentes.....	0	1	2	3	4
34	Enfatizo la importancia de tener una misión común.....	0	1	2	3	4
35	Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas.....	0	1	2	3	4
36	Expreso confianza en que las metas serán cumplidas.....	0	1	2	3	4
37.	Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo del personal.....	0	1	2	3	4
38	Utilizo estrategias de dirigir que son satisfactorias.....	0	1	2	3	4
39	Animo a todo el personal a hacer más de lo que tenían previsto.....	0	1	2	3	4
40	Soy efectivo en representar mi mayor autoridad a los demás.....	0	1	2	3	4
41	Trabajo con todo el personal de una forma satisfactoria.....	0	1	2	3	4
42	Aumento en el personal sus deseos de alcanzar el éxito.....	0	1	2	3	4
43	Consigo que la organización sea eficaz.....	0	1	2	3	4
44	Incremento el esfuerzo y motivación en el personal.....	0	1	2	3	4
45	Lidero un grupo que es efectivo.....	0	1	2	3	4

Anexo III
Definiciones conceptuales de las dimensiones del MLQ

Concepto	Definición	Relevancia en el MLQ
Liderazgo transformacional	Proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los subordinados. Finalmente, el líder los considera individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento.	Variable de primer orden.
Carisma / inspiracional	El líder facilita a los subordinados un sentido de propósito claro que es energizante para ellos, una visión de futuro articulada, y un modelo de rol para la conducta ética, con los cuales identificarse.	Variable de segundo orden.
Influencia idealizada conductual	El líder muestra conductas que sirven como modelos de rol para los subordinados o colegas, demuestra consideración por las necesidades de los otros por sobre sus propias necesidades, comparte riesgos con los seguidores y es consistente entre lo que dice y hace	Subvariable
Influencia idealizada atribuida	El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de sus subordinados, siendo modelo de identificación e imitación para ellos.	Subvariable
Motivación inspiracional	El líder articula una visión organizacional, haciendo hincapié en metas deseables para los demás, y el cómo lograrlas, gracias a lo cual los seguidores se sienten más poderosos.	Subvariable
Estimulación	El líder ayuda a los subordinados a cuestionar sus	Variable de

intelectual	formas rutinarias de resolver problemas y a mejorar los métodos que utilizan para ello.	segundo orden
Liderazgo transaccional	Es aquél que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de éste pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder.	Variable de primer orden
Consideración individualizada	El líder se focaliza sobre el entendimiento de las necesidades de cada subordinado, y trabaja continuamente para desarrollar el potencial de éstos.	Variable de segundo orden
Recompensa contingente	El líder aclara lo que se espera de los seguidores, y lo que recibirán si alcanzan los niveles esperados de desempeño, entregando recompensa asociada a trabajo bien hecho.	Variable de segundo orden
Liderazgo correctivo / evitador	El líder monitorea la presencia de fallas en el desempeño para tomar acción correctiva, pudiendo también intervenir sólo cuando los problemas llegan a ser graves, o no actuar, evitando tomar decisiones.	Variable de primer orden
Dirección por excepción activa	El líder se focaliza principalmente en el monitoreo de la ejecución de las tareas en busca de errores o fallas, con el fin de corregirlos para mantener los niveles de desempeño esperados.	Variable de segundo orden
Liderazgo pasivo / evitador	El líder realiza una acción correctiva sólo después de que los problemas llegan a ser graves, o no la realiza, evitando tomar decisiones.	Variable de segundo orden
Dirección por excepción pasiva	El líder se muestra pasivo, tomando acción correctiva sólo después de que los errores o fallas han sucedido, y los problemas han llegado a ser serios.	Subvariable
<i>Laissez-Faire</i>	El líder evita tomar acción y decidir sobre cualquier asunto.	Subvariable

Anexo IV

Puntuaciones individuales por área del MLQ

		Ítems				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14																	
Liderazgo transformacional	Carisma / inspiracional	Influencia idealizada conductual	6	14	23	34	3.3		4		3.5		3.5		3.8		3		4		3.8		3		3.5		3.5		3.7							
		Influencia idealizada atribuida	10	18	21	25	3	3.3	3.8	3.8	3.3	3.3	3.5	3.6	3.5	3.6	3.5	3.6	3.8	3.7	3.8	3.5	3	3.2	4	4.0	3.8	3.9	3	3.0	3.3	3.5	3.8	3.7		
	Motivación inspiracional	9	13	26	36	3.5		3.5	3.8		3.3	3.4	3.8		4	3.5	3.8		3.3	3.3	3	3.1	4	4.0	4	3.7	3	3.0	3.8	3.3	3.8	3.7				
	Estimulación intelectual	2	8	30	32	2.5		3.8		3.5		3.3		3.5		3		3.8		3		3.5		4		3.5		3		3		3.8		3.7		
Liderazgo transaccional	Consideración individualizada		15	19	29	31	3.3	3.3	3.5	3.8	3.3	3.4	3	3.4	3.3	3.4	3.5	3.8	3.3	3.5	3.8	3	3.1	4	4.0	3.3	3.4	3	3.0	3.5	3.5	3.8	3.4			
	Recompensa contingente		1	11	16	35	3.3		4		3.5		3.8		4		3.8		3		3.8		3		4		3.5		3		3.5		3		3.4	
Liderazgo correctivo / evitador	Dirección por excepción activa		4	22	24	27	3.3		3.5		3.5		3.5		3		3.5		3		3.5		3.5		4		3.3		3		3		3.5		2.4	
	Liderazgo pasivo / evitador	Dirección por excepción pasiva	3	12	17	20	0.8	2.0	0.5	1.9	0.8	2.0	1.5	1.5	2.5	0.3	0.5	1.9	0	1.8	0.3	1.7	0	1.8	1.9	0.3	0.1	2.1	0.8	2.0	0.3	0.5	2.0	0.5	1.8	1.3
		Laissez-Faire	5	7	28	33	0.8	0.8	0	0.3	0.5	1.5	1.5	0.8	0.5	0	0.0	1.8	0.5	0.4	0.3	0.4	0	0.1	0.8	0.4	0	0.1	0.8	0.8	0.8	0.5	0.5	1.8	1.3	
Consecuencias organizacionales	Efectividad		37	40	43	45	2.3		4		4		3.8		2.5		4		4		2.8		2.5		4		3.8		3		3		3.5			
	Satisfacción		38	41			3		4		4		4		2.5		4		3.5		3		2.5		3.5		3.5		3.5		3		4			
	Esfuerzo extra		39	42	44		2.7		3.7		3.7		3.7		4		4		4		2.7		4		4		4		3		3.3		3.7			