



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**EL LIDERAZGO SITUACIONAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE PARA PROMOVER
LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA.**

TESIS

Investigación empírica bajo métodos cuantitativos

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

IVONNE ARELI SÁNCHEZ GARIBAY

ASESOR: DR. ARMANDO RUIZ BADILLO

Noviembre 2012

Después de mucho tiempo de esfuerzo
he concluido una de mis tantas metas en la vida.

GRACIAS!!!

A Dios por la perseverancia, paciencia y salud.

A mis padres por su apoyo, amor y ejemplo; los amo.

A mis hermanos por su apoyo, cariño, por ser un ejemplo para mí
y por ser como mis ángeles de la guarda; los amo.

Al Dr. Armando Ruiz Badillo por su apoyo, amistad y por
compartirme sus conocimientos.

A mis tíos Rodolfo y Rafael Garibay por su apoyo.

A mi abuelo Rafael Garibay por su amor y buenos consejos.

A la familia Jiménez Mendoza por su cálida hospitalidad,
apoyo y amistad.

A la escuela primaria "Octavio Paz".

Este logro es dedicado principalmente a mis padres y hermanos,
por su gran amor y apoyo incondicional.

A la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco,
por todo lo que de ahí he aprendido, por abrirme sus puertas
y hacerme parte de ésta familia: Upeniana de corazón...

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
OBJETIVO	10
CAPÍTULO 1. PRÁCTICA DOCENTE Y LIDERAZGO.....	11
1.1 Educación y profesores	18
1.2 Calidad en la educación	19
1.3 Práctica educativa	20
1.4 Aprendizaje escolar	22
1.5 Práctica docente.....	24
1.6 Liderazgo	32
1.6.1 Tipos de liderazgo	36
1.6.2 Liderazgo Transaccional	40
1.6.3 Liderazgo transformacional.....	41
1.7 Liderazgo situacional.....	43
1.7.1 Cuatro estilos de liderazgo situacional.....	44
1.7.2 Qué implica el liderazgo situacional.....	46
1.8 Papel del liderazgo en la sociedad y en la educación	48
1.9 Liderazgo docente	50
1.10 Ausencia de liderazgo docente	53
CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN	59
2.1 Definiciones de motivación.....	59
2.2 Tipos de motivación	61
2.3 Motivación al logro	62
2.4 Motivación en el alumno	63
2.5 Motivación docente	67
MÉTODO	78
Pregunta de investigación	78
Objetivo general	78

Objetivo particular.....	78
Participantes.....	78
Tipo de estudio.....	78
Variables o categorías de análisis.....	79
Instrumentos.....	80
Procedimiento.....	81
Tratamiento de los datos.....	81
RESULTADOS.....	82
Sociodemográficos.....	82
Evaluación de la Motivación al Logro en estudiantes.....	85
CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS.....	101
ANEXO 1.....	110
ANEXO 2.....	113

RESUMEN

Uno de los factores que contribuyen a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, es el tipo de liderazgo que ejerzan los profesores con sus alumnos; el más pertinente es un liderazgo que se adapte a las funciones de este proceso y motive a los alumnos. El presente trabajo tuvo como objetivo determinar el tipo de liderazgo que implementan los profesores y si éste favorece a la motivación al logro en los alumnos. Participaron 144 alumnos, alumnos de 6° de primaria, con edades en un rango de 11 a 14 años, a los que se le aplicó una escala para evaluar su motivación al logro. También 5 profesores, a los que se les aplicó la prueba de Hersey y Blanchard para identificar su estilo de liderazgo. Cuatro profesores presentan un estilo de liderazgo transformacional, y uno presenta un liderazgo situacional, a su vez los alumnos de este último, presentan los niveles más altos de motivación al logro. Esto muestra una asociación entre el liderazgo situacional y la motivación al logro, de tal manera que un profesor que implementa un buen liderazgo tiene un fuerte impacto en la conducta de sus alumnos, estos a su vez tienen una mejor actitud en cuanto a su desempeño, es decir, resultado favorable en el rendimiento escolar y por tanto en el aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La familia como la educación juegan un papel importante y necesario para la formación de líderes, positivos y propositivos que permitan robustecer el tejido social; líderes que participen en la formulación de una visión de futuro estimulante y atractiva que se requiere para mejorar la sociedad; líderes con vocación de servicio y lealtad a su grupo humano que no busquen aprovechar los puestos de poder para servirse a sí mismos y a intereses particulares; líderes que sepan integrar, motivar y comprometer a los miembros de su grupo en aras de una unidad social (Casares, 2000).

Dentro de nuestra sociedad existen personas que ejercen diferentes tipos de liderazgo; el problema es cuando el papel que deben ejercer y cumplir no lo realizan para mejora y beneficio social. Prácticamente en toda situación social y todo grupo social se ejercen uno o varios liderazgos, el problema es que muchos de ellos, no están plenamente identificados, no tienen propósitos comunes y sus estrategias llegan a ser desarticuladas por esta falta de objetivos.

No es precisamente que haya que formar líderes, sino es que hay que reestructurar el sentido de ser líder acorde a la situación y grupo social, para principalmente evitar abusos en el poder que puedan adquirir.

En la educación el problema de liderazgos con bajos resultados es frecuente. Como hace mención Prawda, (1997) sobre las limitaciones de los sistemas educativos en los países en vías de desarrollo; una de estas limitaciones es el interés de los maestros en acumular puntos escalafonarios mediante cursos de capacitación que después le sirven para obtener promociones y aumentos salariales, aunque en el aula no se reflejen los resultados de esta capacitación, pues los maestros no consiguen un cambio significativo en los aprendizajes de sus alumnos.

En este sentido la política educativa ha sido creer que la capacitación mejora la calidad en la educación; sin embargo, esto no sucede porque no existe un proceso de apropiación por parte

de los participantes, porque hay una desconexión entre la realidad de quienes diseñan estos contenidos y el trabajo cotidiano de los docentes.

Como menciona Casares (2000) que dentro del sistema educativo es indispensable el papel de los profesores como los responsables de enseñar e inculcar a los alumnos aspectos sociales, culturales y psicológicos, es decir, que adopten un verdadero papel de liderazgo; ya que son los líderes los que favorecen los cambios y dan consistencia a la estructura social de los pueblos y naciones. La fortaleza de cada grupo humano depende de sus dirigentes; el liderazgo es el pivote de la formación y solidez de cada célula social.

En este sentido la definición de liderazgo está ligada a la noción de poder. Blanchard (citado en Alvarado y Prieto, 2009) define el poder como la capacidad de afectar, causar efecto en, el comportamiento de las organizaciones y las personas. Tener poder es tener la capacidad de conseguir que determinadas cosas se hagan, de causar efecto sobre las acciones y decisiones que se toman. De acuerdo con esta definición, el poder se puede ejercer tanto en las decisiones, como en las acciones, siendo los líderes agentes de influencia social caracterizados por el ejercicio del poder en los equipos y departamentos que conforman las organizaciones.

A pesar de la importancia indiscutible que tienen los líderes en las organizaciones y de los múltiples enfoques teóricos y maneras de definir lo que se entiende por liderazgo, se estima que en las organizaciones actuales el liderazgo debe ser entendido en un contexto de equipos de trabajo en la organización (Alvarado y Prieto, 2009).

Es por ello que a través de la práctica docente debe verse reflejada una motivación en los alumnos, en este caso influenciada por el liderazgo situacional, principalmente en la educación primaria (que es el nivel educativo en que se centra la presente investigación); que es cuando el niño se presenta como un proyecto, como un conjunto de necesidades de todo tipo en cuya resolución la escuela juega, en nuestra sociedad, el papel primordial junto a la familia.

Burton (1980) lo ha señalado:

“El niño total va a la escuela, más que eso, aprende como un niño total; aprende todo él y no por secciones. No puede educarse el cuerpo o las emociones sin que se afecten recíprocamente y ambas cosas con el intelecto. La mente o intelecto, el cuerpo y las emociones son desigualmente arbitrarios. No son entidades con posibilidad de separarse, sino aspectos funcionales de un todo unificado. El niño funciona como un todo integrador unificado” (pág. 255).

Los maestros tienen que luchar por llenar los vacíos de autoridad y convertirse en facilitadores y agentes de cambio para poder influir verdaderamente en los niños y jóvenes a su cargo. El docente necesita, con su autoridad moral, rescatar su papel de maestro, educador y guía (Casares, 2000). Es por ello que el papel de los docentes debe ser el de un verdadero líder y por tanto ejercer liderazgo efectivo; ya que cuando el liderazgo deja de ser una función orientadora que unifica y vincula otros grupos, los líderes se debilitan como tales y ejercen poder en provecho personal.

Una buena labor docente tendrá como resultado la motivación; como hacen mención Molinar y Velázquez (2001), el reto para los profesores es automotivarse y motivar a sus alumnos a conocer y desarrollar cualidades de liderazgo. Los líderes nacen y también se hacen. Es muy importante resaltar la necesidad de forjar en la labor docente cotidiana, una conciencia de que en cada persona existe un gran potencial de liderazgo.

Por otra parte, cabe señalar que las capacidades intelectuales en el desarrollo cognitivo fueron consideradas durante varias décadas, desde los inicios de la psicología, como las variables de estudio únicas dentro del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Silvero (2006), es hasta épocas recientes que se incluyen y adquieren relevancias variables de tipo socio afectivo, por ello el interés creciente de estudiar el impacto de la motivación en la educación. La escuela, además del desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas, prepara al individuo para ser parte activa en la sociedad donde vive, contribuyendo al desarrollo y reforzamiento de los valores familiares e institucionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Producto de los razonamientos antes expuestos, el presente trabajo se centra en indagar sobre la relación que existe entre el tipo de liderazgo que ejerce el maestro frente a su grupo y la motivación que se da en sus alumnos, que si bien es una situación deseable, no siempre se presenta, ni tampoco se evalúa sistemáticamente, por lo que el presente trabajo partió de las siguientes preguntas:

- ¿El liderazgo situacional en la práctica docente promueve la motivación escolar en los alumnos de la educación primaria?

- ¿Cuál es la importancia del liderazgo situacional en la práctica docente en la educación primaria?

OBJETIVO

Identificar si el liderazgo situacional en la práctica docente promueve la motivación escolar en alumnos de educación primaria.

CAPÍTULO 1. PRÁCTICA DOCENTE Y LIDERAZGO

Para poder hablar de práctica docente en educación básica y en este caso de educación primaria, en un primer momento es preciso ubicarla dentro del Sistema Educativo Mexicano; que a continuación se describe brevemente.

El sistema educativo mexicano está integrado por las instituciones del gobierno y la sociedad encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Lo conforman, según el artículo 10° de la ley General de Educación de 1993, educandos y educadores; autoridades educativas, planes, materiales y métodos educativos, así como normas de la educación.

Su misión primordial es la formación integral de los ciudadanos ya sean profesionales, técnicos, comerciantes, empresarios, funcionarios públicos o amas de casa; la cual se ha visto deteriorada por la carencia de una visión integral del ser humano en sus dimensiones física, emocional, mental, espiritual, moral, intelectual y social (González, 1991).

También lo integran las instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados, instituciones particulares autorizadas y universidades públicas autónomas. La misma ley distingue los siguientes tipos de niveles educativos:

❖ Educación inicial:

La educación inicial atiende a niños de 45 días de nacidos hasta los 3 años de edad (Secretaría de Educación Pública. SEP, 2011).

❖ Educación básica:

La educación básica que de acuerdo con el artículo 3° constitucional es obligatoria; y está conformada por: preescolar que atiende a niños de los 3 hasta los 6 años de edad; primaria que atiende a niños de los 6 hasta los 12 años de edad y secundaria que atiende a adolescentes de los 12 hasta los 15 años de edad. Durante el ciclo escolar 2010-2011 tuvo una matrícula total de 25, 666,451 alumnos; de los cuales 4, 641,060 corresponden a preescolar, 14, 887,445 corresponden a primaria y 6, 137,546 corresponden a secundaria (SEP, 2011).

❖ Educación media superior:

La educación media superior se conforma por el bachillerato y profesional media atendiendo a adolescentes de los 15 a los 18 años de edad. Con una matrícula de 4, 187,528 correspondiente al ciclo escolar 2010-2011 (SEP, 2011).

❖ Educación superior:

La educación superior es la licenciatura que se debe cursar de los 18 hasta los 22 ó 23 años de edad; dado que hay licenciaturas no solo de 4 sino de 5 años, maestría de los 22 ó 23 a los 24 ó 25 años de edad y doctorado de los 25 ó 26 a los 27 ó 29 años de edad, ya que hay doctorados de 4 y 6 semestres. Con una matrícula de 2, 981,313 correspondiente al ciclo escolar 2010-2011(SEP, 2011).

Es importante destacar otros tipos y modalidades que existen en el sistema educativo mexicano:

❖ Educación especial:

La educación especial implica la atención que se les da a todos los niños(as) y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan alguna discapacidad (SEP, 2011).

❖ Telesecundaria:

La telesecundaria es una modalidad de educación secundaria escolarizada, cuyo objetivo es proporcionar estudios de secundaria a jóvenes que viven en comunidades rurales que no cuentan con escuelas de nivel secundaria o en lugares en los que la cobertura no es suficiente (SEP, 2011).

❖ Educación de adultos.

La educación de adultos está dirigida a personas mayores de 15 años que no han cursado la educación básica. Comprende la alfabetización, la educación primaria y secundaria y la capacitación para el trabajo, principalmente a través de sistemas educativos

semiescolarizados y abiertos. También existen opciones de educación abierta y semiescolarizada en los niveles medio superior y superior (SEP, 2011).

❖ Educación compensatoria:

El consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP); investiga, desarrolla, pone en marcha y evalúa nuevos modelos educativos. Algunos de sus programas van dirigidos a los niños que viven en comunidades rurales de difícil acceso y escasa población a las cuales no se les ha proporcionado el servicio educativo regular (SEP, 2011).

❖ Educación indígena.

Su objetivo es ofrecer de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad que considere su lengua y su cultura como componentes de currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento (SEP, 2011).

La educación básica en nuestro país conformada por los niveles: preescolar, primaria y secundaria; enfrentó a partir del siglo 2009-2010 una etapa de gran importancia para consolidar las reformas curriculares y pedagógicas en marcha: el inicio de la reforma educativa en la educación primaria. De esta manera, durante ese ciclo escolar entró en vigor el nuevo plan de estudios y los nuevos programas de primero a sexto grados.

La primera acción de ese programa renovador se dio en el año 2004 con la implementación del nuevo currículo de Educación Preescolar; dos años después se publicó y estableció la Reforma de la Educación Secundaria y en el 2009 tocó el turno a la renovación del currículo de Educación Primaria (SEP, 2011).

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal, reproduce el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el día 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, con el propósito de que las educadoras, las maestras y los maestros

de educación primaria y secundaria, directivos, supervisores, jefes de sector, apoyos técnicos pedagógicos, autoridades estatales, estudiantes y maestros normalistas, padres de familia, académicos, investigadores, especialistas y la sociedad en general conozcan los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el Plan de estudios 2011. Educación Básica y los programas de estudio y las Guías para las Educadoras y los Maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. Con esta acción, la SEP realiza un esfuerzo editorial que favorece el principio de transparencia y rendición de cuentas que, en materia de política curricular, caracteriza a la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011).

Uno de los puntos medulares de este acuerdo es el de reorientar al liderazgo; que implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo (SEP, 2011).

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación.

Estos tres cambios curriculares centran su atención en la adopción de un modelo educativo basado en competencias: Una competencia implica el saber hacer (habilidades), con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (Delors, 1997). Y por tanto esto debe responder a las necesidades de desarrollo de México siglo XXI.

“[...] Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2008, P 36).

La educación es la principal garantía en la construcción de un futuro mejor para los países; es la vía para lograr el desarrollo individual y colectivo.

El objetivo esencial de la educación es facilitar, promover y formar a cada hombre y mujer como una persona responsable; implica desarrollar las actitudes, hábitos y conductas que aseguren el desarrollo individual, y al mismo tiempo el desarrollo social y comunitario en el mundo contemporáneo (Delors, 1997).

Aunque las ideas creativas para la reforma educativa provienen de muchas fuentes, solamente los profesores pueden ofrecer la perspicacia que surge de la experiencia intensa y directa en el salón de clases. Aportan a la tarea de la reforma el conocimiento de los estudiantes, el oficio y una cultura escolar de que otros carecen. Además la reforma no puede imponerse a los maestros por los mandos superiores o por las personas ajenas al gremio.

Si los profesores no están convencidos de que los cambios propuestos valen la pena, no van a poder implementarlos de manera enérgica. Aunque los profesores son clave en la reforma, no son los únicos responsables de ella; necesitan aliados, como los administrativos de su centro, la disposición de tecnologías, el apoyo de los padres de familia; pues la reforma educacional es una responsabilidad compartida.

En otras palabras según Casares (2000), el sistema educativo debe asumir la responsabilidad de educar a sus líderes para crear un mejor futuro.

Uno de los elementos que refleja resultados educativos son los datos que arrojan las pruebas; por mencionar alguna de ellas; la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos prueba ENLACE; es un examen que se realiza anualmente en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a todas las escuelas públicas y privadas del nivel básico; es un instrumento perfectible pero valioso que permite conocer qué tan eficaces estamos siendo en nuestras tareas, qué tanto nuestros niños y jóvenes dominan los conocimientos y habilidades contenidos en los planes y programas de estudio y las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria escolar y qué tanto contribuyen los materiales didácticos con que contamos, a este logro educativo.

Un ejemplo de ello es la prueba ENLACE 2011; ésta fue aplicada a 14 millones 977 mil 692 alumnos de 136 mil 480 primarias, secundarias y bachilleratos públicos y privados del país (SEP, 2011).

En primaria los resultados fueron los siguientes:

En matemáticas el 63% de los alumnos evaluados fue calificado con un nivel insuficiente y elemental, el 37 % como bueno y excelente. En español, un 60% de los alumnos con un nivel insuficiente y elemental y el 40% bueno y excelente.

Esto muestra que los alumnos evaluados en 2011 están por debajo de la media en cuanto a un nivel insuficiente y elemental; es decir que ni la mitad de la población a la que se le aplicó la prueba ENLACE 2011 obtuvo un nivel bueno en cuanto a los conocimientos y habilidades adquiridas, por el contrario, los resultados arrojan una capacidad insuficiente para asignaturas en este caso de matemáticas y español.

Esto es una consecuencia ya que el sistema educativo ha dado por hecho que los alumnos de preescolar, primaria y secundaria ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, y sus actitudes vitales, como el autoconcepto, seguridad personal, autoestima y compromiso de superación continua; cuando esto debe desarrollarse a lo largo de la educación básica, para ser personas con capacidades de comunicación, diálogo, negociación

y trabajo en equipo, habilidades y actitudes indispensables para el mundo que se habrá de enfrentar en las esferas personal, familiar y laboral (Casares, 2000).

Los sistemas educativos en los países en vías de desarrollo (Prawda, 1997) acentúan las limitaciones de los paradigmas tradicionales de formación docente. Una de estas limitaciones es el interés de los maestros en acumular puntos escalafonarios mediante cursos de capacitación que después les sirven para obtener promociones y aumentos salariales, aunque en el aula no se reflejen los resultados de esta capacitación, pues los maestros no consiguen un cambio significativo.

Mucho de esto podemos verlo a través del programa de carrera magisterial que es un sistema de promoción horizontal en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Es un sistema de estímulos para los profesores mexicanos de educación básica que tiene como objetivo contribuir a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y estímulo de la labor de los profesores, renovando el interés por la actualización y la superación permanente, promoviendo así, el arraigo y la función magisterial. El docente significa el eje básico de la transformación educativa y la revaloración de su función, es acción trascendental y permanente en la instrucción y formación de los educandos (Programa Nacional de Carrera Magisterial, 2004).

Desafortunadamente no todos los profesores se comprometen con el objetivo de este programa, por lo que algunas veces los únicos beneficiados en cuestiones políticas son ellos. Los sistemas educativos deben ser un factor clave del desarrollo. Para que ello ocurra es preciso que la educación cumpla un triple papel: económico, científico y cultural (Delors, 1997).

1.1 Educación y profesores

Desde la antigua Grecia Sócrates, uno de los filósofos más destacados, proponía que educar significa respetar la individualidad, la congruencia personal, la autenticidad; es desarrollar el amor propio, el compromiso con la paz y el amor por la vida. (Casares 2000)

Los objetivos de la educación son aprender a ser personas, aprender a hacer; a dominar un arte, un oficio, una disciplina, una profesión o una actividad y ejecutarla con maestría, aprender a aprender; saber reflexionar, pensar, deducir, corregirse a uno mismo y aprender a convivir (Maslow, 1993).

Otra parte de la educación trata sobre la enseñanza; consiste en el descubrimiento de cuáles son las necesidades sentidas por los alumnos y de las necesidades de crecimiento que invariablemente esconden.

Estas necesidades son: desarrollarse, ser animado, ser tenido en cuenta, ser oído, ser respetado, tener confianza, estar informado, ser soportado, ser valorado y tener retos (Whitaker, 1993).

Esta responsabilidad recae sobre los profesores ya que requieren construir, en lo individual y como grupo, el sistema de valores trascendentales que sirva de base a la vocación magisterial de todos los tiempos; para darle un sentido de eficacia. Los profesores eficaces son aquellos que son capaces de conectar con sus alumnos, de apreciar y de entender sus necesidades y de buscar modos específicos e individuales de satisfacerlas; es decir que se preocupan y ocupan por los individuos que están bajo su responsabilidad (Whitmore, 1986).

Además son partícipes en heredar el futuro; esto requiere de una nueva visión de la relación alumno-profesor, que ayude a destruir la idea de que la enseñanza es una ocupación elitista y especializada. Roszak (1981) sugiere que, en cada intercambio educativo, el primero que tiene algo que aprender es el profesor; ya que mediante él se realizará todo el trabajo que implica un cambio y por tanto debe estar preparado para atender las situaciones que se presenten.

1.2 Calidad en la educación

Empezando por definir qué se entiende por calidad; decimos que algo es de calidad cuando reúne un conjunto de propiedades que lo hacen mejor que otros de su clase y consigue los resultados para los que había sido fabricado.

Podemos hablar entonces de calidad de la enseñanza si los objetivos inherentes a la actividad educativa se logran con éxito.

La calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser desarrollado en función de variables muy diversas. A continuación se relacionan algunas de las opciones frecuentes utilizadas según Garvin (1984) y Harvey y Green (1993); citados por Zabalza (1996).

- Calidad como excepción; calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.
- Calidad como perfección o mérito; calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: “centros donde las cosas se hacen bien”.
- Calidad como adecuación a propósitos; se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien.
- Calidad como producto económico; aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención.
- Calidad como transformación y cambio; definición de la calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional.

Dentro del Sistema Educativo Mexicano no están incluidas algunas instituciones que son consideradas muchas veces por la sociedad como “buenas escuelas”, ya que muchas de ellas son particulares (colegios privados) y que desafortunadamente tienen costos o cuotas muy elevadas (si hablamos de un nivel social medio-bajo). Es importante señalar que no todas estas instituciones cumplen con los requisitos que exige el Sistema Educativo Mexicano; en cuanto a ser escuelas de calidad, y que afortunadamente no todas las instituciones públicas carecen de esta calidad.

Más que ninguna otra, la educación es un asunto en el que están implicadas personas. La dimensión personal del proceso educativo resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, autoestima, etc.) sean fundamentales en tanto que variables condicionadoras de calidad de los procesos y sus resultados.

Purkey y Smith (1983) revisaron trabajos sobre las características de las “escuelas eficaces” y apoyándose en los trabajos de Fullan (1985); se pueden identificar una serie de rasgos que están mencionados en la casi totalidad de los estudios sobre calidad de las escuelas; estos son algunos de ellos: el liderazgo, énfasis en los problemas de organización, buenas relaciones con la comunidad, definición clara de los objetivos, sistema eficaz de supervisión, procedimientos internos de funcionamiento (equipo directivo), planificación de la formación en servicio y relaciones estrechas con las familias.

Por su parte la educación infantil ha de afrontar retos de búsqueda de la calidad que le son propios. Buena parte de tales retos se presentan en forma de dilemas con alternativas de solución diferentes, cada una de las cuales tiene sus pros y sus contras.

Esta implica un gran reto ya que no cabe duda que en gran parte la responsabilidad de encaminar la educación a la calidad sea por medio del trabajo de los profesores.

1.3 Práctica educativa

García-Cabrero, Loredó y Carranza: (2008) definen a la Práctica educativa como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

El espacio designado para desarrollar prácticas educativas reproductoras o transformadoras es la práctica docente y su correlato: la escuela y las aulas (Bazdresch, 2000).

Este concepto de práctica educativa, implica recuperar, dar cuenta, qué objetos de conocimiento puestos por el maestro, con los recursos que pone en juego son los que permiten que efectivamente el alumno aprenda, y que dicho aprendizaje haya sido por ciertas circunstancias (Escuela Normal Oficial de Guanajuato, 2008).

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Al respecto, Zavala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (citados en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), señalan que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir:

- Las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase.
- Contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender.
- Sus expectativas acerca del curso.
- Sus concepciones acerca del aprendizaje.
- Las diversas estrategias que puede instrumentar.
- Los recursos materiales que habrá de disponer.
- Su lugar dentro de la institución.
- Lo que piensa que la institución espera de él.

Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados del aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra.

También supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades preinstruccionales, contempladas durante la fase preactiva o de planificación didáctica. En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

La práctica educativa comprende el aprendizaje y la práctica docente; conceptos que a continuación se detallan.

1.4 Aprendizaje escolar

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como el resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. De acuerdo con Feldman (2005) se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. En primer lugar aprendizaje

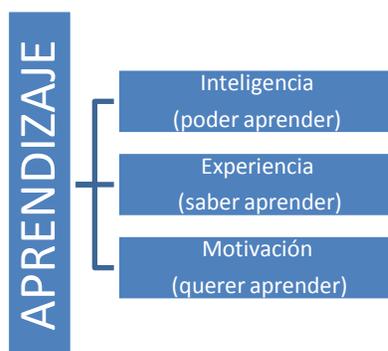
supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia.

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. La educación nos permite contribuir al desarrollo de la mente de los individuos pero para eso necesitamos conocer cómo se produce ese desarrollo, cuáles son sus leyes y contribuir a facilitarlos colocándolo en situaciones que lo permitan. Aprendizaje y desarrollo se complementan de modo necesario. Por un lado el niño trae de su ambiente y de todo lo que existe en su entorno los elementos para aprender, y por otra parte el mismo aprendizaje es solicitado y sostenido por medio de las experiencias con el ambiente “La relación social presupone necesariamente la generalización y la relación se hace posible con el desarrollo de la relación social” (Vigotsky, 1981).

Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden. Constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos sus estructuras cognitivas previas. La construcción del conocimiento tiene dos vertientes: una personal y otra social.

Para que se puedan realizar aprendizajes conforme señala Vigotsky, son necesarios tres factores básicos:

Figura 1
Factores del aprendizaje



Vigotsky, 1981.

- Inteligencia y otras capacidades y conocimientos previos (poder aprender); para aprender nuevas cosas hay que estar en condiciones de hacerlo, se debe disponer de las capacidades cognitivas necesarias y de los conocimientos previos imprescindibles para construir sobre ellos los nuevos aprendizajes.
- Experiencia (saber aprender); los nuevos aprendizajes se van construyendo a partir de los aprendizajes anteriores y requieren ciertos hábitos y la utilización de algunas técnicas de estudio.
- Motivación (querer aprender); para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y dirija en una dirección determinada energía para que las neuronas realicen nuevas conexiones intersinápticas y tenga la intención de realizar cierta actividad; es este caso, aprender.

Vigotsky (1981) considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje implica contenidos y enseñanza, este se lleva a cabo dentro de la práctica educativa que a su vez necesita de un componente para poder efectuarse; en este caso es la práctica docente.

1.5 Práctica docente

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula; especialmente referida al proceso de enseñar y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social docente.

La práctica docente es la demostración experimental de capacidades para dirigir las actividades docentes, que se realizarán en el aula. El docente desde su actuación del deber profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula (Díaz, 2006).

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Para comprender a cabalidad esta distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar el señalamiento de Doyle (1986). Para este autor, la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle (1986) enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

El análisis de la práctica docente implica reconocer e identificar los rasgos, elementos o características que son constitutivos de la docencia a fin de saber ¿qué es ese algo que se llama docencia? pero sobre todo reflexionar acerca de lo que constituye la docencia, es decir, el carácter educativo de la práctica docente (Bazdresch, 2000).

El asunto es que toda práctica docente implica necesariamente tres fases: preactiva (planeación), activa (ejecución), postactiva (valoración). El punto central es necesariamente la fase activa, dado que la intención de planeación tiene a final de cuentas su verificación en

la fase de ejecución. De este modo en la práctica docente es prudente reconocer que la intención de educar no se cumple en la fase pre o post activa, sino necesariamente, en la fase activa. Esta característica de la práctica docente es la que lleva a Bazdresh a denominarla como “esclava de los hechos” (2000). Ya que es donde el profesor puede aplicar sus habilidades de líder de acuerdo con lo que implique en ese momento la práctica.

1.5.1 Los constitutivos de la práctica docente.

De acuerdo con Bazdresch (2000), toda práctica docente tiene al menos seis constitutivos, mismos que se convierten en categorías de análisis de la docencia:

Figura 2
Constitutivos de la práctica docente



Bazdresch, 2000.

De acuerdo con Bazdresch (2000) cada uno de estos constitutivos es detallado:

El modelo; en términos generales es una representación ideal de algo que se quiere alcanzar; implica patrones de lo que se quiere modelar, con los cuales se construye un modelo. Bazdresh emplea la palabra modelo para señalar esos patrones que los docentes realizan durante su práctica docente y que permiten, precisamente, construir el modelo particular de

determinada práctica, es decir, modelo se refiere a la forma y situación articulado por el docente para presentar el contenido (Bazdresch 2000).

El contenido tiene que ver con lo que Remedí (1994) llama “estructura conceptual” esto implica que el maestro debe presentar el contenido científico y expresar el vínculo interno de aquellos hechos, conceptos, leyes que los alumnos han de asimilar. Para efectos de la práctica conviene invertir el sentido y en lugar de señalar cómo “debe ser”; se debe explicar cómo lo hace cada maestro, con la idea de contrastarlo posteriormente con lo que se planeó.

La subjetividad puede entenderse como el conjunto de significados que posee una persona, es decir, el conjunto de sus creencias, ideas, afectos, juicios, etc., muchos de los cuales se expresan en su accionar en el mundo.

La subjetividad como reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro (Filloux, 1996) lleva a la distinción entre subjetividad individual y social, en la que ambas se reconstituyen mutuamente.

La subjetividad es producto y a la vez coproducente de los distintos espacios sociales, es por eso que la subjetividad social se expresa de forma diferenciada en cada sujeto concreto, aunque es importante señalar que cada sujeto concreto no sólo recrea una subjetividad social sino que le permite nuevos rasgos a partir de la singularidad como persona (Bazdresch 2000).

La intersubjetividad son los actos deliberados de dos o más personas por darse cuenta de aquello que les es común. Son los actos con los cuales los significados subjetivos de un YO, se objetivan para un TU por medio de gestos, palabras, posturas, acciones. De modo que este TU pueda acceder a los significados subjetivos del que expone con la finalidad de construir, confirmar si la construcción significativa del TU corresponde con lo expuesto por el YO. En pocas palabras la intersubjetividad es el proceso por medio del cual los sujetos (YO-TU) se dan a entender o intentar comprenderse (Bazdresch 2000).

El proceso cognoscitivo se refiere al proceso realmente construido en la práctica para comprender o entender el objeto de conocimiento (Bazdresch, 2002). En el caso de la práctica docente se trata deducir-construir el ejercicio mental que los alumnos ponen en práctica en el aula a partir de las acciones del docente, o en otras palabras, se trata de

deducir-construir a partir de las acciones del docente el verdadero ejercicio mental que los alumnos realizan (Bazdresch 2000).

El contexto implica el hecho de que toda práctica docente y educativa se inscribe, desarrolla, permanece o transforma, siempre dentro de unos límites sociales, es decir, toda práctica ocurre dentro de un contexto (Bazdresch 2000).

Así cuando hablamos de contexto, hablamos de los elementos referenciales que usa un docente para situar su práctica, cuya detección y argumentación permite ser potenciado, es decir, enriquecido, mejorado, ampliado y que sirva a su vez para desarrollar mejores niveles de comprensión del propio ejercicio educativo.

Pero no toda práctica docente genera prácticas educativas, siendo oportuno diferenciar entre práctica docente entendida como el conjunto de acciones que se realizan para y en el aula, y en práctica educativa como los conjuntos de acciones que se realizan en el aula (o en cualquier otro espacio) pero que realmente educan, o como dice Bazdresch (2000) “lo educativo de la acción no depende sólo de la intención de los sujetos actuantes, sino de la construcción de dicha intención en la acción constructiva de procesos de significación”.

La docencia y el currículum son dos campos cuyo análisis y práctica se relacionan de manera recíproca, en el sentido de que toda práctica docente se inscribe dentro de una propuesta curricular al tiempo que se configura con el nivel de concreción de la misma; en el otro sentido, la currícula, en la mayoría de los casos se desarrolla e instrumenta a través de la docencia. No obstante, cuando estas dos categorías son abordadas como objetos de estudio, generalmente tiende a hacerse de manera aislada, situación que si bien permite una mayor profundización en el análisis de los campos, deja fuera o por lo menos no plantea de manera implícita, las relaciones que existen entre uno y otro campo (Pérez, 2001).

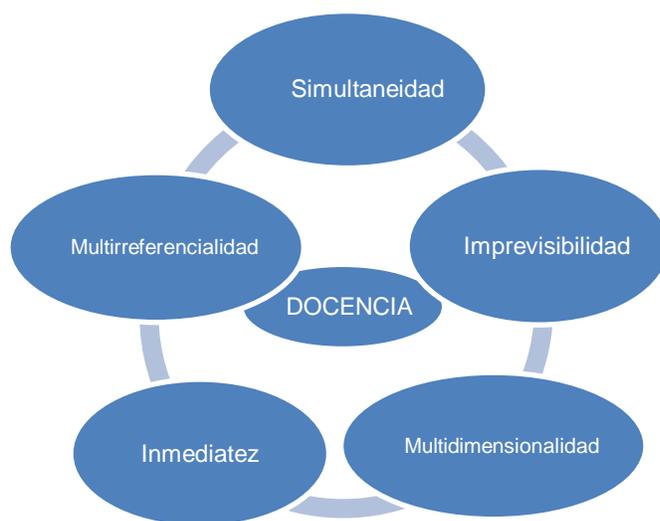
La docencia se inscribe dentro del campo educativo como actividad que promueve conocimientos que sitúan al docente como factor especial, tanto con referencia a los conocimientos mismos, como con respecto a las condiciones específicas en que éstos son producidos. Se subraya con frecuencia que la relación pedagógica se establece alrededor de y con frecuencia a los saberes; saberes a adquirir tal como se presentan, como parte de un currículum y no como saberes a confrontar, a descifrar, en tanto el conocimiento aparece

siempre en su carácter de relativo e inacabado, como algo siempre susceptible de ser comprendido, mejorado y completado (Escuela Normal Oficial de Guanajuato, 2008).

La docencia es una de las prácticas más ejercidas por los profesionales de la educación, sobre todo a partir de la constitución de lo que se ha denominado “Sistemas educativos de la Modernidad”; los cuales se han identificado como objetos de estudio de las teorías educativas que desde entonces se han venido conformando en los ámbitos institucionales, dando como resultado una diversidad de enfoques y concepciones que procuran caracterizar los elementos y procesos que en éstas intervienen, así como los propósitos que de las mismas se derivan (Pérez, 2001).

Según Casas, Carranza y Ruiz (2011) la docencia es concebida como una práctica social compleja y dinámica, que asume los siguientes rasgos:

Figura 3
Docencia



Casas, Carranza y Ruiz, 2011.

De acuerdo con Casas, Carranza y Ruiz (2011) cada uno de estos rasgos es detallado:

- Simultaneidad; Dentro de este rasgo se entiende que no sólo ocurren muchas cosas, sino que ocurren al mismo tiempo. El maestro necesita poner atención a los alumnos

que trabajan y a los que no lo hacen, a los procesos y los resultados, a los contenidos y a las formas de relación que se suscitan en el aula.

- Imprevisibilidad; Este aspecto se refiere a que los factores que participan en una situación son de diversa índole, como también lo son la conducta de un alumno o la de todo el grupo. Los docentes aprenden a prever algunos sucesos así como a responder ante los imprevistos. Sus respuestas son generalmente intuitivas, tiene imágenes generales sobre cómo comportarse, no tanto a regirse por leyes precisas. Los docentes proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, su formación y su cultura de procedencia ante un entorno que cambia constantemente.
- Inmediatez; ya que las situaciones ocurren con rapidez extrema y en ocasiones son difíciles de entender y controlar.
- Multirreferencialidad; se considera que la docencia puede entenderse desde diversas perspectivas, desde distintos referentes, desde distintos ángulos y por tanto las posibilidades de interpretación se multiplican. En este trabajo, el abordaje es principalmente pedagógico en el sentido de orientar el análisis desde los conceptos que intentan comprender los procesos educativos mediante el uso de los aportes de la ciencia pedagógica actual.
- Multidimensionalidad; se entiende que en los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran presentes las influencias del ambiente social y de la propia institución, los programas oficiales y el docente mismo, quién ha de abordar tareas tales como: analizar diversas concepciones en torno al conocimiento, explicar su propia interpretación, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, valorar su actividad, atender al grupo como tal y ajustar las acciones a los sujetos y sucesos de la clase así como distribuir y operar con materiales y recursos.

Es por ello la relevancia de señalar varios de los acontecimientos que ocurren en la práctica docente a través de su multidimensionalidad y repercuten en la práctica educativa del docente; por mencionar algunos de ellos: la enseñanza y el liderazgo; este último se convierte en parte fundamental de este trabajo para conocer su importancia en la docencia y si es idóneo para promover motivación.

El liderazgo, al igual que la enseñanza, crea un clima que promueve la ejecución de pequeños pasos hacia el cambio, cambio que está libre de vergüenza, miedo, culpa, humillación o degradación (Kinsman, 1991). Ambos están interesados por mejorar y promover el desarrollo como individuos y por tanto como sociedad.

Los problemas que ya se han señalado son fundamentalmente problemas de educación y liderazgo. Esta transformación sólo puede darse mediante la educación, y sólo puede llevarla a cabo el sistema educativo.

1.6 Liderazgo

Se empezará este apartado por mencionar la definición etimológica el significado del término liderazgo, el cual deriva de la raíz inglesa lead o leader que en su traducción al castellano encuentra múltiples significados como es el conducir, guiar, dirigir, dirigente, conductor o jefe, lead deriva de una locución sajona que se encuentra de igual manera en algunas regiones del norte de Europa, cuyo significado literal puede ser comprendido como sendero, camino o rumbo.

El liderazgo es un tema que ha sido estudiado por diferentes disciplinas, desde diferentes enfoques, en específico, la psicología como ciencia, ha tomado el estudio del liderazgo como uno de los más importantes para explicar las relaciones humanas y la interacción social, por ello existe una diversidad de definiciones y clasificaciones, que sin ser exhaustivos se tratará de enlistar las que se consideran más representativas, agrupadas por tópicos

En el campo de la psicología la definición aceptada respecto del liderazgo, deriva de corrientes de investigación que definen como un proceso comportamental de influencia que ocurre entre una persona; el líder y sus seguidores (Castro y Lupano, S.F. y Barrow, citado por Alves, 2007); se afirma que la finalidad de aplicación de liderazgo obedece a la necesidad de que se consigan unos objetivos o metas deseadas y propuestas (Barrow, citado en Alves, 2007 y Casares, 1996).

Las definiciones que están dentro de la influencia social entendida como el cambio en los pensamientos de un individuo, sentimientos, actitudes o comportamientos que resultan de la interacción con otros individuos o grupos.

El liderazgo es influencia utilizada para fines positivos o negativos, cuando no hay influencia en un grupo de personas definitivamente no hay liderazgo (Dorrego, 2002).

El liderazgo de acuerdo con Jiménez (2003), es el proceso mediante el cual sistemáticamente un individuo ejerce más influencia que otros en el desarrollo de las funciones grupales.

El liderazgo es la relación de influencia entre líderes y seguidores, quienes intentan realizar cambios reales que reflejen sus mutuos propósitos (Rost, 1991).

La influencia social, sin embargo, es el proceso por el cual los individuos hacen cambios reales en sus sentimientos y comportamientos como resultado de la interacción con otras personas que son percibidos como similares, deseables, o de expertos. La gente ajusta sus creencias con respecto a los demás a los que se sienten similares en acuerdo con los principios psicológicos, tales como el equilibrio. Las personas también se ven influenciadas por la mayoría: cuando una gran parte del grupo de referencia social de un individuo tiene una actitud particular, es probable que el individuo la adopte también. Además, los individuos pueden cambiar una opinión bajo la influencia de otro que se percibe como un experto en la materia que nos ocupa (Rashotte, 2006).

Por otra parte se puede ubicar a las definiciones que engloban una cualidad personal:

El liderazgo es la competencia emocional que incluye: iniciativa, adaptabilidad, influencia de trabajo en equipo y conciencia sociopolítica, empatía (Goleman, 1998).

El liderazgo es el arte de gestionar voluntades, debe poseer una fuerza misteriosa para percibir la realidad de una forma desacostumbrada (Mateo y Valdano, 2000)

El liderazgo es una función social de aglutinamiento, dirección, vinculación, integración, comunicación, consenso, sentido trascendente, medición de la eficacia y cumplimiento de una misión (Casares, 2000).

De igual manera es importante resaltar las cualidades que posee un líder:

El liderazgo va de la mano con quien lo representa: el líder, es quien cuenta con cualidades como las que presentan estas definiciones:

El líder es menos egoísta, más emprendedor, menos emocional, mas buen mozo y descollante en otros sentidos (Terman 1994).

El líder corresponde con una persona inteligente, capaz de proezas atléticas, alguien en quien se puede confiar, incluso con una buena apariencia (Partridge 1904).

Le Bon, citado por Rodríguez, M. (2000) decía que es importante que el líder además de poseer cualidades tenga habilidades; como influir en las relaciones internas del grupo asegurando su unidad y cohesión, a la vez que le representa en sus relaciones externas. Los líderes son más a menudo hombres de acción que pensadores.

En esta relación el dirigente debe moverse sobre dos variables esenciales las cuales enuncia Casares (1996): 1) saber motivar, promover orientar, negociar y relacionarse con las personas; y ser capaz al mismo tiempo de 2) definir, promover y hacer lograr las tareas y los objetivos.

Aunque se encuentran diversas definiciones de liderazgo, como la del transformacional de Bass (1985), quien basa su modelo en los conceptos fundamentales de Burns (1978) donde distinguió dos estilos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, citado en Mendoza y Ortiz, 2009).

O bien la propuesta por Lewin, Lippitt y White (citados en Rodríguez, 2000) que integran la idea del liderazgo de tipo *Laissez-faire*, determinando a este último como un estilo que deriva del liderazgo a los subalternos con la finalidad de asumir en menor medida la responsabilidad.

Los estilos de liderazgo afirma Ramos (2003), corresponden al patrón de conducta de un líder, esto dependiendo de cómo es que lo perciben tanto los subordinados como los superiores, se desarrolla a partir de experiencias, educación y capacitación, por lo que la dinámica de liderazgo y su efectividad deriva enteramente de un liderazgo real.

Del liderazgo se ha hablado mucho, debido a su importancia en la historia de las organizaciones, ya sean sociales, políticas hasta incluso militares. Siempre ha sido un tema debatido entre grandes de los negocios, sin embargo, no importando si el líder en la organización nace o se hace, es indudable que gente líder es valorada en su empresa por ser impulsor y generador de valor agregado en ella. Algunos especialistas ven al liderazgo como una actividad amplia y visionaria que trata de discernir la competencia y los valores ca-

racterísticos de una organización. En este sentido se puede interpretar y analizar el liderazgo desde dos perspectivas: como cualidad personal del líder y como una función dentro de una organización, comunidad o sociedad.

La segunda perspectiva es la que tiende a predominar como estudio del liderazgo, por lo que se puede entender al liderazgo como un proceso de interacción entre personas; en el cual una de ellas conduce, mediante su influencia personal y poder, las energías, potencialidades y actividades de un grupo, para alcanzar una meta común a fin de transformar tanto a la empresa como a las personas que colaboran en ella (Noriega, 2008).

La definición del liderazgo, conlleva a afirmar que forma parte de la influencia significativa que ejerce el líder en toda actividad con relación a los integrantes de un equipo, para que éste funcione satisfactoriamente en el logro de los objetivos propuestos. Ante esta realidad no escapan las organizaciones de naturaleza educativa; ya que a través de la literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educacionales e incrementar los resultados del aprendizaje. Se hace una revisión actual de las investigaciones sobre cómo el liderazgo educativo es un factor de primer orden en la mejora de resultados (Alvarado y Prieto, 2009).

El perfil directivo de gestión se está, pues, ampliando a un liderazgo pedagógico. Un liderazgo para el aprendizaje, más allá de la dirección, se tiene que ampliar, de modo distribuido, a través del liderazgo del profesorado y de las comunidades de aprendizaje. Se discuten igualmente las graves limitaciones que la dirección tiene para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos (Bolívar, 2010).

Respecto al trabajo del profesor cabe mencionar que de diferentes formas puede desempeñar su trabajo y la responsabilidad que este implica; es decir, que existen varios estilos de liderazgo que el profesor puede aplicar durante su práctica educativa.

1.6.1 Tipos de liderazgo

De acuerdo con el liderazgo que se implementaba hace algunos años; Es Mises (2003) quien explica que *Laissez faire* deriva de una expresión francesa cuyo significado refiere a la locución dejar hacer, este estilo de liderazgo es determinado por Lippitt y White (citados en Cuadrado, 2001) como una atmósfera donde los líderes otorgan a los miembros del grupo completa libertad de acción.

Dicho estilo se concentra en la premisa central de la abstinencia de participar en la organización y la constante búsqueda de evitar la evaluación de los miembros del grupo, se determina del mismo modo como un estilo de liderazgo inactivo, en el que no se pone especial énfasis ni en las relaciones ni en la tarea; se afirma de esta manera que en el liderazgo de estilo *laissez-faire* concierne la ausencia de liderazgo y que por definición conceptual es ineficaz e inactivo (Cuadrado, 2001 y Castro, 2005).

Algunos estilos de liderazgo los explica Levicki (2000) y están adaptados y resumidos en el siguiente cuadro:

Estilo de liderazgo	Descripción
Autocrático	Centrado en sí mismo, dominante, dirige el imperio desde el centro. Envía las respuestas desde la cima, no consulta. El líder define los roles y les dice a las personas qué hacer, cómo y cuándo.
Tolerante	Deja que las personas resuelvan sus conflictos. Rara vez se involucra. Participa poco. La función principal del líder es facilitar y comunicar.
Democrático	Participativo, conoce la respuesta, hace que las personas se sientan confiadas en su tarea y dignas de confianza. Sí consulta a los demás. El líder tiene un comportamiento directivo y de apoyo a la vez.
Paternalista	Resuelve los problemas de los demás. Casi no permite la consulta. El líder brinda poca dirección y apoyo.

Retomando los resultados del experimento realizado por Kurt Lewin en 1939, (citado en Deutsch y Krauss, 1984) de los estilos de liderazgo clásico sobre el comportamiento de ciertos grupos. En los que se empleaban tres tipos de liderazgo:

- Liderazgo liberal o *laissez-faire*.
- Liderazgo autocrático.
- Liderazgo democrático.

Los grupos estaban a cargo de adultos con instrucciones precisas para regular su acción (“liderazgo”) conforme a determinados modelos de actuación. En efecto, hubo grupos democráticos, otros autocráticos y otros *laissez-faire*.

Los monitores de los grupos autocráticos impusieron en sus grupos los acuerdos logrados en los grupos democráticos, de manera que se hacía el mismo trabajo en los dos tipos de grupos. Con la diferencia de que en el primero era producto de una decisión del grupo y en los autocráticos, era impuesto por el monitor. En estos últimos, el monitor les dijo qué hacer a los niños en cada paso, sin revelar lo que correspondía en el paso siguiente. Organizó subgrupos para trabajar juntos sin considerar las preferencias de los niños. Dirigía a todos manteniéndose al margen en una actitud amigable pero impersonal. No dio motivos para ser alabado o culpado en contraste con los monitores democráticos.

Los monitores *laissez-faire* permitieron que los niños hicieran lo que quisieran. Podían pedir la información que necesitaban y se les proporcionó el material para ello. Los monitores no participaban ni ofrecían ayuda a menos que se lo pidieran. No elogiaban ni culpaban a nadie. Por lo demás, los niños rara vez pidieron información y menos aún, ayuda.

En los grupos democráticos los monitores reunían a los niños y discutía con ellos lo que había de hacerse. Los niños recibieron varias sugerencias de su monitor, quién se ofreció para proporcionarles mayor información si lo desearan. La decisión final quedó siempre en manos de los niños. Ellos decidieron qué hacer, elaboraron planes completos y dispusieron qué miembros trabajarían juntos. Y el monitor actuó como un miembro más del grupo.

Siendo este último el que diera los mejores resultados en cuanto a la dirección y la tarea de un grupo; ya que éste permitió que el grupo que tenía un líder democrático mostrara una gran motivación, altos índices de originalidad y mayor intercambio de elogios.

Los niños de los grupos democráticos actuaron en forma muy distinta. Hablaban muy bien del monitor. Fueron más productivos que los otros grupos, trabajaban juntos con gusto y esperaban con ansia las reuniones. Desarrollaron espíritu de cuerpo y hablaban de “nuestro (grupo, modelos, actividades, etc.)”... Admiraban los trabajos de los más hábiles sin mostrar envidia. Las críticas que se hacían entre sí sobre sus trabajos eran justas y objetivas. Y cuando se les dijo que podían guardar para sí mismos los trabajos hechos, muchos se los ofrecieron al monitor.

Los grupos *laissez-faire* tuvieron un ambiente caótico. Había allí gran agresividad, aunque aparentemente sin la tensión detectada en los grupos autoritarios. Los niños hacían lo que se les antojaba, estuviere o no presente el monitor, y prácticamente no trabajaban.

Los que tuvieron liderazgo autocrático tuvieron un ambiente con mucha agresividad. Temían al monitor y por ello empleaban formas indirectas de agresión. Aparentaban no escuchar cuando se les hablaba, violaban las normas “por equivocación”, se iban antes de la hora indicada y estropeaban los materiales. Una vez amenazaron con declararse en huelga, y pedían a menudo la intervención de su profesor de la escuela. Pero este se negó a intervenir diciéndole que trataran ellos mismos directamente el problema, entonces estalló la huelga.

La agresión no sólo era contra el monitor sino también entre los mismos niños. Cada cual despreciaba el trabajo de los demás haciendo resaltar lo mejor del trabajo propio. No querían cooperar.

Es importante destacar que en este experimento se tomó en cuenta el estilo del liderazgo y las situaciones sociales y no la personalidad de los individuos implicados. Ya que las situaciones sociales controlan significativamente el comportamiento individual. Para Lewin el comportamiento humano siempre es la suma del individuo y su entorno social (Guevara, S.F.).

Tomando en cuenta que actualmente (época contemporánea) los estilos del liderazgo se han modificado. En referencia a esta afirmación, el modelo de Bass se centra en los estilos de liderazgo planteados por Burns llamados transaccional y transformacional. Para Bass (1985) en su modelo primario se reconocen dos tipos de liderazgo plausibles dependiendo de la situación social por la que atraviesa el grupo en el que se desarrollan los líderes.

Para Bass (1985), quien defiende la existencia de dos tipos de liderazgo: el transaccional y el transformacional. El liderazgo transaccional, cuyo estudio era predominante hasta ese momento en la literatura psicosocial, está basado en el intercambio de recompensas entre el líder y los miembros de su equipo. Los empleados realizan su labor y a cambio el líder o directivo les proporciona recompensas económicas u otro tipo de refuerzos.

Este tipo de liderazgo, cuando es bien aplicado, consigue efectos positivos en la satisfacción y el rendimiento de los empleados. Sin embargo, no basta para explicar por qué ciertos líderes producen efectos extraordinarios en las actitudes, creencias y valores de sus seguidores. Al mismo tiempo que se necesita de la motivación intrínseca y extrínseca; para obtener dicha personalidad y extenarla a los seguidores.

Para explicar dichos efectos se hace necesario reconocer la existencia de otro tipo de liderazgo: el liderazgo transformacional. Sin embargo, el estudio de esta clase de liderazgo no es nuevo, puesto que, bajo el nombre de liderazgo carismático, se venía estudiando desde la sociología y la ciencia política desde que Max Weber (1922/1964) acuñara este concepto. No obstante, la propia concepción del liderazgo carismático como un fenómeno que se produce tan sólo en ocasiones excepcionales (Gandhi, por ejemplo) impedía abordarlo con los instrumentos habituales de la psicología empírica.

Corresponde a Bass (1985) el mérito de haber cambiado esta concepción asumiendo que el liderazgo carismático (al que llama liderazgo transformacional) se produce en todos los ámbitos de la sociedad y con una relativa frecuencia, con lo cual es posible abordarlo ya de una manera empírica (Molero, citado en Alonso, Recio y Cuadrado, 2010).

Con ello comienza uno de los paradigmas del liderazgo más importantes de los últimos años. A continuación cada uno de estos estilos de liderazgo es desarrollado:

1.6.2 Liderazgo Transaccional

En la teoría de liderazgo transaccional la influencia del líder se centra sobre todo en el desarrollo óptimo de las tareas.

Los modelos transaccionales asumen que los líderes deben ganar legitimidad para poder ejercer influencia. Entre los factores que pueden afectar esta legitimidad están: la conformidad de los líderes a las normas grupales, la competencia del líder en la tarea grupal y la fuente de autoridad del líder (Blanchard citado en Alvarado y Prieto, 2009). Las teorías transaccionales de liderazgo se centran en cómo los líderes pueden motivar a sus seguidores creando intercambios justos y clarificando beneficios y responsabilidades mutuas.

Recompensan esfuerzos realizados en el trabajo, dicen qué hay que hacer para ser reconocidos por sus esfuerzos, intervienen sólo si no se consiguen los objetivos, indican que se recibirá un premio si se hace lo que se tiene que hacer, no intentan cambiar las cosas mientras estas marchen bien, intercambian recompensas por el esfuerzo que están realizando.

El prototipo del líder transaccional es, tal como lo describe el mismo Bass (1985); El ejecutivo al minuto, centrando su actuación en tres técnicas:

- La previsión de objetivos de un minuto.
- Los elogios de un minuto.
- Las reprimendas de un minuto.

En esencia, el líder transaccional establece unas reglas de juego claras con el subordinado, y esto lo hace siguiendo unos principios psicológicos bien fundamentados.

Desde la óptica de la teoría motivacional de las expectativas, este líder comienza especificando lo que se espera del subordinado en términos objetivos. De este modo

(Rodríguez, 1984); el subordinado puede tener una percepción más correcta del puesto, lo cual facilita la adecuación entre el esfuerzo y rendimiento.

En resumen, el líder transaccional establece reglas de juego claras y proporciona al subordinado la información necesaria para que sepa “a qué atenerse”, lo cual afecta, en último término, a sus expectativas de rendimiento y a su nivel de aspiración. Se puede decir que, en cierto modo, el líder transaccional no pretende cambiar radicalmente el estado de las cosas, pero es un buen administrador, y un tipo de líder muy apropiado en momentos de estabilidad de la organización (Rodríguez, 2000).

1.6.3 Liderazgo transformacional

El modelo de Burns (1978) plantea el modelo transformacional de liderazgo, que para Rodríguez (2000) se centra en el rechazo de la situación del grupo, del mismo modo una búsqueda por realizar cambios que permitan llegar más pronto a las metas propuestas para la organización.

Las teorías de liderazgo transformacional, por su parte, proponen que el líder debe estimular a sus iguales y seguidores para que consideren sus trabajos desde distintas perspectivas; hacerles conscientes de la misión o visión del equipo y de la organización; facilitar el desarrollo máximo de todo su potencial y motivarles para que, más allá de sus propios intereses, tengan en cuenta los intereses que benefician al grupo (Casado, citado en Alvarado y Prieto, 2009). Es decir que se orienta hacia los valores que gobiernan el equipo y la organización, siendo el líder un agente de cambio, es decir, que se tengan principios que permitan orientar el comportamiento en función de una realización como personas.

Al contrario que con el líder transaccional, el líder transformador no acepta el estado de las cosas, sino que se esfuerza por cambiarlo y, a este fin, transforma las aspiraciones, ideales, valores y motivaciones de sus seguidores. Hace esta transformación, o bien en sentido ascendente, elevando el punto de mira de sus seguidores, movilizándolo sus necesidades de orden superior – necesidades de superación, de competencia, de logro, de propia estima, de

saber-, o bien despertando sus necesidades de orden inferior –deseos de revancha, de violencia, etc.-.

Este tipo de liderazgo, modifica las aspiraciones de los subordinados de manera ascendente, prestando una perspectiva a futuro de los beneficios del logro de las metas, apoya en la toma de conciencia de ciertos problemas (Rodríguez, 2000) de este modo generando la aceptación del estrato superior inmediato.

El liderazgo transformacional considera los valores y las percepciones de los seguidores como lo más importante, articulando los problemas conforme al sistema actual y distingue una visión nueva de la sociedad o de la organización. Esta visión está ligada a los seguidores y al líder y en congruencia con los valores que comparten entre ellos. De acuerdo con Casado (citado en Alvarado y Prieto, 2009), el liderazgo transformacional es un ejercicio moral que sirve para incrementar el estándar de la conducta humana, el líder transformacional no solo es educado para cuidar los valores de los seguidores, sino para enseñarlos a ser líderes para que puedan convertirse en agentes morales. El líder trabaja en las etapas más altas de los valores morales de los seguidores y su visión rodea los ideales de éstos. Los líderes transformacionales aparecen en diferentes espacios sociales, por ejemplo, líder intelectual, reformador, revolucionario o heroico. Entendiendo por valores morales como las normas más trascendentes incorporadas a la personalidad, que se expresan mediante virtudes como: la honestidad, solidaridad, compasión, justicia, responsabilidad, bondad, respeto, lealtad, colectivismo, sinceridad, amor, discreción, dignidad, altruismo y la modestia entre otras, todas ellas incluidas en la categoría espiritualidad.

Estas virtudes o pautas de conducta en las que se representan los valores morales, se modulan y difunden coincidentemente con el desarrollo de la conciencia social y responder en mayor o menor grado a los criterios de la clase dominante, aunque su aceptación y control dependen fundamentalmente del individuo durante las llamadas decisiones de conciencia (González, 2005).

Los líderes transformacionales inspiran a sus seguidores a trascender sus intereses personales por el bien de la organización y son capaces de tener un efecto profundo y extraordinario sobre sus seguidores (Casado citado en Alvarado y Prieto, 2009). Prestan atención a las inquietudes y necesidades de desarrollo de sus seguidores en lo individual; cambian la percepción de los problemas de sus subalternos al ayudarlos a ver sus antiguos problemas de una nueva forma, y son capaces de emocionar, despertar e inspirar a sus seguidores para que hagan un esfuerzo adicional que permita alcanzar las metas del equipo, es decir, el bien individual vs el bien colectivo.

El liderazgo transformacional puede dar lugar a importantes cambios y resultados en la organización, ya que transforma al personal para que procure los objetivos de la organización en vez de sus propios intereses. Esta transformación de los seguidores, lo logra induciendo cambios en sus objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones. Los transformacionales prestan atención individualizada, estímulo intelectual y poseen carisma.

Para efecto de esta investigación se utilizará el liderazgo que pertenece a la tipología contemporánea; teniendo como objetivo el liderazgo situacional; que a continuación se desarrolla.

1.7 Liderazgo situacional

Este concepto fue elaborado a finales de los sesenta por Paul Hersey y Kenneth H. Blanchard. Se basa en la interacción del grado de conducción y dirección (comportamiento de tarea) que ofrece el líder, el grado de apoyo social y emocional (comportamiento de relaciones personales) que brinda, y el nivel de preparación que muestran los seguidores al desempeñar cierta tarea, función u objetivo.

La teoría de liderazgo situacional también se define como un proceso para desarrollar personas proporcionándoles un liderazgo eficaz al correr del tiempo y así puedan alcanzar su máximo nivel de desempeño; se fundamenta en una relación entre el nivel de desarrollo de

una persona en cuanto a una meta o tarea específica y el estilo del liderazgo que proporcione el líder.

Para la teoría situacional, la idea central es que no existe un único estilo de liderazgo que sea válido para cualquier circunstancia (Agüera, 2006).

Es la más completa y hace justicia a todos los aspectos de la realidad (Rodríguez, 1988).

La teoría de liderazgo situacional afirma que, para que los seguidores con escasa preparación se vuelvan productivos, es adecuada una dirección firme. Este tipo de liderazgo, surge a partir de determinadas circunstancias que, de alguna manera, estimulan el despliegue de ciertas habilidades de los individuos del grupo.

De acuerdo con la teoría de liderazgo situacional, no hay un medio óptimo para influir en la gente. ¿Qué estilo de liderazgo se debe usar con individuos o grupos?, depende del grado de preparación de la gente en quienes el líder pretende ejercer su influencia (Hersey, P., Blanchard, K. y Dewey, J. 1998).

Describe la necesidad de que los líderes adapten su estilo de liderazgo a la situación en la que se encuentran, como consecuencia de las personas que trabajan para ellos. Ningún líder será competente en todos los tipos de situaciones (Levicki, 2000).

Es por eso que considero que el liderazgo situacional es el estilo más apropiado para lograr una meta, ya que consta de un proceso que al trabajarlo correctamente te lleva a realizar un trabajo con muchos beneficios, además de que implica la preparación de la persona que se encuentra al frente de un grupo, en quien estoy considerando que recae la responsabilidad de poder motivar y capacitar a un grupo, ya que el docente debe estar preparado y por tanto capacitado de acuerdo con Casares (2000).

1.7.1 Cuatro estilos de liderazgo situacional

Siguiendo con la teoría de liderazgo situacional; esta teoría clasifica todas las formas posibles de liderazgo en cuatro estilos según Rodríguez (1988), se origina en dos variables: la cantidad de dirección (conducta de tarea) que es el grado en que el líder se ocupa en

especificar y explicar al seguidor lo que ha de hacer: qué, cómo, cuándo, dónde y cuánto. Y la de apoyo socioemocional (conducta de relación o apoyo) es el grado en que el líder promueve la comunicación bilateral, escuchando, comprendiendo, respetando, dialogando y entendiendo las necesidades emocionales de los alumnos, no sólo las necesidades académicas.

Estilo 1. Ordenar: el líder define el qué, cuándo, cómo y dónde. La comunicación es casi unilateral. Dar instrucciones específicas, supervisar de cerca el desarrollo del trabajo. (Alta tarea - baja relación).

Estilo 2. Persuadir: El líder permite la comunicación bilateral, admite que el seguidor exponga sus puntos de vista y pregunte los por qué, pero no que tome las decisiones. Explicar al seguidor la voluntad y decisión del líder ya tomada, aclarándole las ventajas y/o facilidad de cumplir con lo que se le pide. (Alta tarea – alta relación).

Estilo 3. Participar: La comunicación es francamente bilateral. El líder y los seguidores, en interacción, toman las decisiones. El jefe comparte sus ideas con el seguidor, facilitando el diálogo para llegar a una decisión acordada en conjunto y la planeación de estrategias también en conjunto. (Baja tarea – alta relación).

Estilo 4. Delegar: El líder confía decisiones importantes en manos de los seguidores. Dejar al seguidor –visto como colaborador, no como súbdito- las decisiones sobre cómo actuar para lograr los objetivos de institución en general y de su puesto de trabajo en particular. (Baja tarea – baja relación).

Como señala Rodríguez (1988) los cuatro estilos corresponden a grados crecientes de madurez de los seguidores. La madurez en general se toma como la disposición para establecer metas altas y alcanzables responsabilizándose de ellas.

En la práctica concreta consiste en la conjunción de los dos elementos: motivación (querer) más capacidad (poder) para una tarea determinada: la que el líder pretende y/o la institución pide.

Dentro de la teoría de liderazgo situacional cabe señalar al líder formal e informal, los cuales juegan un papel indispensable para el desempeño de este estilo de liderazgo. El líder formal

de un grupo es significativo es papel que desempeña, por ejemplo el presidente de un club de fútbol. El líder informal de un grupo, dirige no en virtud de su status, sino más bien en virtud de las cualidades personales únicamente. Su función más importante es consolidar el grupo, en parte mediante sus atracciones personales, parte planificando sus acciones. En el liderazgo informal de grupos ocurre el fenómeno del liderazgo mutable durante la vida de grupo, es decir, el retrato construido del líder variará según la edad y según la cultura, ya que las propiedades que dan prestigio no son constantes. La sencillez parece ser una característica muy necesaria en un líder informal (Sprott citado por Rodríguez, 2000).

1.7.2 Qué implica el liderazgo situacional

Siguiendo con lo que menciona Rodríguez (1988) El liderazgo situacional puede sintetizarse al tratar y cumplir con los siguientes aspectos:

- La interacción de la conducción y la dirección.
- El apoyo social y emocional.
- Nivel de preparación que muestran los seguidores al desempeñar cierta tarea.

Este último aspecto implica el grado al que el seguidor demuestra la capacidad y la disposición para cumplir con cierta tarea. La preparación no es una característica personal ni una valoración de peculiaridades, valores, edad, etc.

La capacidad es el conocimiento, la experiencia y las habilidades que el individuo o el grupo aportan a determinada tarea o actividad y la disposición es el grado en el que el individuo o el grupo muestran la confianza, el compromiso y la motivación para realizar cierta tarea.

Es así que la importancia del liderazgo situacional radica en hacer un avance sobre el mismo estilo, este no debe ser un movimiento brusco, sino que a medida que pasa el tiempo, el movimiento normal es una situación del liderazgo debe pasar por los tres estilos: ordenar, persuadir (entendiéndolo como sinónimo de consensar, de llegar a un acuerdo) y participar, hasta llegar al cuarto estilo que sería el más indispensable, delegar. No se puede delegar sin

haber pasado por los estilos que dan pauta a este último y por tanto logran un liderazgo situacional, porque éste se adecúa a cada situación.

Conforme el seguidor se manifiesta más maduro, el líder va reduciendo la conducta de tarea y aumentando la de relación. Se supone un seguidor cada vez más capaz, comprometido con la tarea y dispuesto a corregir riesgos (Rodríguez, 1988).

De acuerdo con el liderazgo contemporáneo (transaccional, transformacional y la teoría situacional); tiene cierta similitud con el liderazgo clásico (autoritario, democrático y *laissez faire*); empezando por hacer una comparación entre las características de liderazgo autocrático y el liderazgo transaccional; ya que ambos tienen un líder que dirige y dicta las reglas para cumplir el objetivo de cierta tarea sin poner especial atención en el desempeño y nivel de aspiración del grupo. Y otra comparación entre las características del liderazgo democrático y el liderazgo transformacional; ambos tienen un líder que se preocupa por el grupo, lo motiva y le proporciona las bases para cumplir el objetivo de cierta tarea, además se preocupa y ocupa de cambiar las aspiraciones, ideales, valores y la motivación de su grupo; ya que este tipo de líder trasciende sus intereses personales por el bien del grupo y son capaces de tener un efecto profundo y extraordinario sobre sus seguidores.

La teoría del liderazgo situacional tiene una mezcla de estos tipos de liderazgo, ya que pasa por cuatro etapas de acuerdo con Rodríguez (1988); según la tarea que pretenda cumplirse, es decir, que este líder primero ordena (cuando el seguidor no quiere ni puede realizar la tarea), posteriormente persuade (cuando el seguidor empieza a poder pero no quiere, o a querer pero no puede), posteriormente a participar (cuando el seguidor en cierta medida, aún no satisfactoria, quiere y puede realizar la tarea) y por último a delegar (cuando el seguidor quiere y puede, está bien capacitado y motivado).

Por ello considero a la teoría del liderazgo situacional como la más apropiada para llevarse a cabo dentro de la educación; porque no pretende guiarse bajo un cierto estilo de liderazgo, sino que es flexible para adecuar la tarea, el desempeño del grupo y el líder como tal. Ya que algunas tareas o grupos dependen de un estilo más autocrático o transaccional y otros de un estilo más democrático o transformacional; ya que hay tareas que dependen de una dirección

más estricta en comparación con otras. Por ejemplo, el desarrollo de un proyecto de investigación en comparación con la resolución de actividades durante una clase.

Concluida la aproximación del liderazgo situacional es importante mencionar que a partir de los cuatro estilos que implica el liderazgo situacional; se dará a conocer cuál es el que utiliza cada uno de los profesores a través de la prueba de Hersey y Blanchard. Ya que al conocer cómo lleva a cabo su práctica docente el profesor; los resultados en cuanto al desempeño de los alumnos serán reflejo de este hecho.

1.8 Papel del liderazgo en la sociedad y en la educación

En lugar de esta acción del sistema educativo meramente burocrática, como sucede igualmente en otras organizaciones no educativas, se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y a hacer frente al cambio. Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les permitan poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia.

Al tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, aportando los recursos necesarios e impulsando un compromiso por la mejora. Todo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores (Bolívar, 2010).

El papel del liderazgo aunque en diferentes ámbitos de la sociedad es indispensable para darle un sentido positivo a toda acción que se produzca; siempre y cuando se adopte el verdadero papel de ser líder y de liderar. Son los líderes los que favorecen los cambios y dan consistencia a la estructura social de los pueblos y las naciones (Casares, 2000).

Los maestros deben emprender un proceso de revaloración y profesionalización como gremio para recuperar su verdadera vocación y trascendencias sociales como líderes y agentes de cambio; que promuevan la esperanza, la fe y el sentido de superación en los niños.

La fortaleza de cada grupo humano depende de sus dirigentes. El liderazgo es el pivote de la formación y solidez de cada célula social; cuando el liderazgo deja de ser función orientadora que unifica y vincula otros grupos, los líderes se debilitan como tales y ejercen su poder en provecho personal. Como señala Casares (2000), si existen padres con la fuerza, preparación y autoridad moral para orientar y conducir a la familia hacia fines de superación individual y colectiva, si son capaces de proponer valores y normas éticas que construyan a la persona y la sociedad, entonces se fortalece cada familia y en alianza con otras formas una sociedad consciente, responsable y con intereses a largo plazo para el bien de todos.

De acuerdo con Bolívar (2010), el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable.

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios, de acuerdo con Macbeath, Swaffield y Frost, (citados en Bolívar, 2010):

- Centrarse en el aprendizaje como actividad,
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje,
- Promover un diálogo sobre el liderazgo el aprendizaje,
- Compartir el liderazgo,
- Una responsabilidad común por los resultados.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el referido programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para

ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Dicho informe señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar”

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Bolívar, 2010).

1.9 Liderazgo docente

Como hace mención Casares (2000); según Sócrates el perfil de los maestros que pueden lograr la transformación que requiere el sistema educativo exige un alto compromiso hacia ellos mismos y hacia la comunidad escolar. Ser maestro requiere una forma de vida, una jerarquía de valores con alta orientación a los humanos y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y colaboradora.

El papel del maestro del siglo XXI deberá ser el agente de cambio que promueve, entiende, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Tampoco se requiere de hombres o mujeres perfectos, pero sí comprometido y en búsqueda; ya que si esperamos a nuestros maestros ideales éstos nunca llegarán. El cambio lo tenemos que hacer nosotros con nuestras debilidades y fortalezas, carencias o virtudes.

Se pide el compromiso del maestro con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente (Casares, 2000).

Siguiendo a Bolívar (2010), un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un

mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore (citado en Bolívar, 2010) que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Por ello el liderazgo educativo en los últimos años ha confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un liderazgo centrado-en o para el aprendizaje (*leadership for learning*). El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios de acuerdo con Macbeath, Swaffield y Frost (citados en Bolívar, 2010): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilidad común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizadas y por equilibrar éstas con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (Bolívar, 2010).

Los líderes y los verdaderos maestros se sienten llamados a realizar una misión a la que se entregan con entusiasmo. Esta misión los trasciende más allá de lo cotidiano, los envuelve y apasiona. La consideran su vocación personal (Maslow, 1979).

El nuevo papel del docente será el de un líder moderno que dirige, orienta, vincula, da sentido y fortalece los esfuerzos de sus alumnos hacia una sociedad en continuo aprendizaje. Un verdadero escucha de los cambios, de las inquietudes humanas, de las necesidades e inquietudes de los alumnos, de sus nuevos y viejos planteamientos que buscan aprender lo que tiene sentido, lo que es importante para enfrentar la vida y que lleva al logro constructivo de su mundo.

El papel del maestro requiere un liderazgo fuerte y claro que vaya a la delantera del mundo que está en gestación; que recupere su papel primordial como educador y formador de las generaciones por venir, responsable de hacer que la historia sirva como “maestra de la vida”. Además requiere de un compromiso ético de crear una nueva generación, con una mentalidad comprometida ante las responsabilidades que implica la educación.

Este sería el resumen del perfil del maestro para el siglo XXI; como un agente de cambio, un modelo de aprendiz, un líder, un verdadero escucha, un cuestionador e investigador, un filósofo, un visionario, un formador de las generaciones futuras y por tanto el maestro de la vida.

Los directores escolares y administradores de escuela pueden ser verdaderos líderes y no solo administradores sino ejecutivos emprendedores que deben estar orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar.

Asimismo, los maestros son líderes en cuanto ejercen un papel primordial como inspiradores de los alumnos, como coordinadores de la relación maestro-padre de familia y por la importancia de su influencia en los valores, en la motivación, en el aprender a trabajar en equipo, en organizar las habilidades de los alumnos para obtener logros y en general a ser mejores personas dentro de los ámbitos grupal e individual (Casares. 2000).

1.10 Ausencia de liderazgo docente

Los docentes se retraen cuando se les necesita, es difícil encontrarlos cuando se necesita su ayuda, no se definen, e intentan no implicarse personalmente. Por ello hoy en día la educación requiere de verdaderos líderes que cumplan con su papel de visionarios en cuanto a soñar solo y con otros, de pragmatista que evalúe con cuidado las consecuencias de sus acciones, que tenga un hábito indagador, investigador, debe ser un constante estudioso de la escolarización, de la enseñanza y del aprendizaje, con un espíritu aventurero y una actitud humilde (Casares, 2000).

Un buen liderazgo demanda la creación de condiciones que aseguren una participación amplia, constante y prolongada, esto implica respetar, escuchar, intercambiar, la posibilidad de que todos enuncien sus perspectivas eliminando lo más posible las diferencias que surgen por razones de edad, género, nivel educativo, cultura, etnia, habilidad entre otros aspectos; que sea una educación incluyente como lo menciona el artículo 3° constitucional: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”... (Constitución política, 1995). O como comúnmente lo conocemos: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación laica, gratuita y obligatoria”.

Las autoridades educativas y la sociedad exigen líderes y personas integrales; pero eso no se logra sin tener en las aulas a verdaderos líderes, ya que el papel que han adoptado los profesores es de personas que mandan, imponen y ordenan, a veces sin el mínimo sentido común, y lo peor sin lo mínimos conocimientos de lo que debería ser la educación. En la educación se tienen hombres y mujeres con poder y autoridad, pero hay escasos líderes.

Si los profesores no cumplen con un papel de líderes dentro de la educación, se pierden muchos aspectos importantes e indispensables para el desarrollo de los alumnos; ya que el

profesor debe contribuir al conocimiento de los alumnos, ya sea desde espacios estructurados para la enseñanza sistemática e incorporando dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar, asistir, guiar, orientar y despertar el interés en el proceso por el cual las niñas y los niños desarrollan sus conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Otro reto para los educadores señala Casares (2000) es recobrar y revalorar la importancia y la trascendencia del maestro a través de la calidad y el impacto de su quehacer educativo. Para lograr este objetivo es necesario fortalecer la interacción social de los maestros en las comunidades. Asimismo, tienen que definir las tareas y los fines de la organización gremial y sindical como parte de una nueva civilización y romper con la imagen de una organización burocrática. En suma, los maestros deben recobrar la trascendencia social que implica formar ciudadanos comprometidos con su propia superación y con el desarrollo de sus comunidades.

Esto permite definir el perfil docente, y los elementos que le permitan desempeñarse bien, entre los que se encuentran:

- Comprometerse con la tarea educativa y con el desarrollo de aquellos a quienes educa, reconociendo y valorando su diversidad.
- Tener apropiación del conocimiento, de las disciplinas curriculares que enseñan, como de las estrategias que usa para que sus educandos aprendan.
- Disponer de condiciones y estrategias para asumir con responsabilidad la gestión y evaluación del aprendizaje de sus alumnos.
- Estar en condiciones de continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, a partir de una reflexión crítica y sistemática sobre su trabajo docente.
- Reconocerse como miembro de una profesión docente, colaborando con sus colegas en el ámbito de la unidad educativa y ser copartícipe en las tareas destinadas a mejorar tanto su desempeño profesional, como el de la educación nacional.

Todas estas características puestas en marcha darán muy buenos resultados en cuanto al desarrollo de los alumnos a nivel y educativo y personal; por ello es muy importante el papel

de un líder dentro de la educación para que ayude a promover aspectos indispensables para un ser humano, en este caso la motivación en niños de la educación básica y por tanto tener impacto en el aprendizaje; ya que los alumnos que se sienten parte de un grupo y están motivados pueden llegar a tener mejores resultados dentro de su desempeño escolar.

En palabras de Alonso Tapia (1991), querer aprender y saber pensar constituyen, junto con lo que el sujeto ya sabe y el grado en que se practica lo que va aprendiendo, las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita... Saber pensar en un contexto dado (frente a una tarea concreta) condiciona, en consecuencia, el interés y la motivación por el aprendizaje.

Como menciona Casares (2000) cuando un maestro líder es capaz de fomentar la generación de visiones poderosas en sus alumnos, les está ayudando a crear una fortaleza que les servirá para toda la vida. Además les ayuda a crear una visión más positiva del futuro, ya que en base a su intuición y conocimiento de la realidad abren perspectivas de crecimiento para lograr una situación mejor que la existente en el presente. Los líderes del mañana no nacen en ambientes que impiden el liderazgo de hoy. Ésta es una de las tareas fundamentales de todo maestro para con sus alumnos.

Un docente líder proporciona, inspira la confianza, motivación y la fortaleza interior que les sirve a los niños para enfrentar su formación y la vida futura como fundamento de la autoestima.

Louis Not (1991) indica: “Toda actividad requiere un dinamismo, una dinámica, que se define por dos conceptos, el concepto de energía y el concepto de dirección. En el campo de la psicología, este dinamismo tiene su origen en las motivaciones que los sujetos pueden tener”.

Una razón importante para analizar el tema de motivación es su incidencia en el aprendizaje. Una de las propuestas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, según Cerezo y Casanova (citados en Naranjo, 2009) es la que presentan Pintrich y De Groot, que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que

incluye las creencias de las personas estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea; la segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea, la tercera a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como los resultados de éxito o fracaso académico.

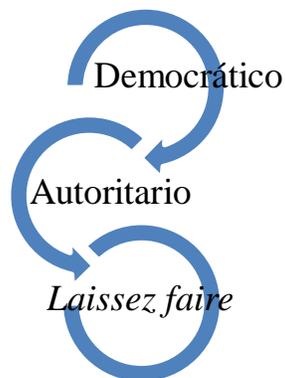
Estos autores agregan que las investigaciones revelan que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

La motivación es un fenómeno multicausal, originado por diversas fuentes, tales como los tipos de incentivos, reconocimientos, promociones, el trabajo por sí mismo, las necesidades de las personas, las metas y objetivos que se tengan, las condiciones de trabajo, los salarios, entre otros. Dentro de estas fuentes de motivación se encuentra el ejercicio del liderazgo.

Para Madrigal (citado en Alvarado y Prieto, 2009) existe una relación directa entre el liderazgo que ejerce el líder y la motivación de sus seguidores, este vínculo entre ambos factores parece prevalecer sobre otro tipo de variables, entre estas se encuentran por ejemplo, las condiciones ambientales o sistemas de incentivos y su respectiva relación con la motivación.

Siguiendo con el apartado de liderazgo; se resume con los siguientes esquemas:

Figura 4
Tipología Clásica de Liderazgo



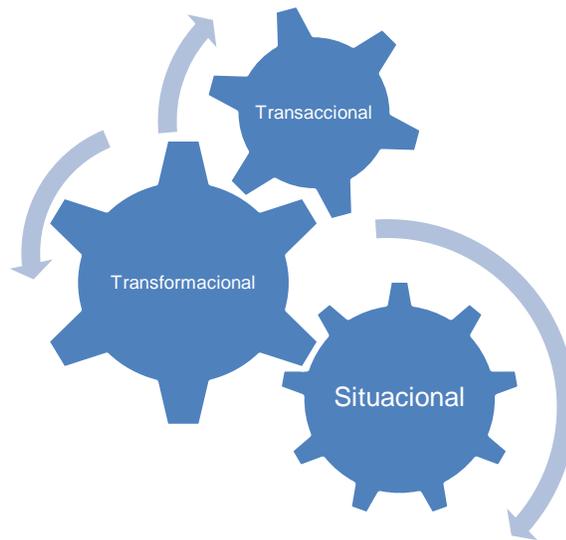
Deutsch y Krauss, 1984.

- ❖ Autoritario
 - Centrado en sí mismo, dominante, dirige el imperio desde el centro. Envía las respuestas desde la cima, no consulta. El líder define los roles y les dice a las personas qué hacer, cómo y cuándo.

- ❖ Democrático
 - Participativo, conoce la respuesta, hace que las personas se sientan confiadas en su tarea y dignas de confianza. Sí consulta a los demás. El líder tiene un comportamiento directivo y de apoyo a la vez.

- ❖ *Laissez faire*
 - se concentra en la premisa central de la abstinencia de participar en la organización y la constante búsqueda de evitar la evaluación de los miembros del grupo, se determina del mismo modo como un estilo de liderazgo inactivo, en el que no se pone especial énfasis ni en la relaciones ni en la tarea.

Figura 5
Tipología contemporánea de Liderazgo



Bass, 1985 y Hersey y Blanchard (citados en Rodríguez, 1988).

❖ Transaccional

- El líder establece reglas de juego claras y proporciona al subordinado la información necesaria para que sepa “a qué atenerse”, lo cual afecta, en último término, a sus expectativas de rendimiento y a su nivel de aspiración. Se puede decir que, en cierto modo, el líder transaccional no pretende cambiar radicalmente el estado de las cosas, pero es un buen administrador, y un tipo de líder muy apropiado en momentos de estabilidad de la organización.

❖ Transformacional

- El líder inspira a sus seguidores a trascender sus intereses personales por el bien de la organización y es capaz de tener un efecto profundo y extraordinario sobre sus seguidores. Presta atención a las inquietudes y necesidades de desarrollo de sus seguidores en lo individual; cambia la percepción de los problemas de sus subalternos al ayudarlos a ver sus antiguos problemas de una nueva forma, y es capaz de emocionar, despertar e inspirar a sus seguidores para que hagan un esfuerzo adicional que permita alcanzar las metas del equipo.

❖ Situacional

- Proceso para desarrollar personas proporcionándoles un liderazgo eficaz al correr del tiempo y así puedan alcanzar su máximo nivel de desempeño; se fundamenta en una relación entre el nivel de desarrollo de una persona en cuanto a una meta o tarea específica y el estilo del liderazgo que proporcione el líder.

CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN

Hablar de motivación resulta un tema muy extenso ya que el ser humano es una criatura necesitada y raramente alcanza un estado de completa satisfacción, excepto en breves periodos de tiempo. Tan pronto se ha satisfecho un deseo, aparece otro en su lugar. Cuando éste se satisface, otro nuevo se sitúa en primer plano, y así sucesivamente. Es propio de los seres humanos desear algo, prácticamente siempre y a lo largo de toda su vida.

En este caso me enfocaré únicamente a las tareas del líder con respecto a la motivación; de acuerdo con Alvarado y Prieto, (2009) éstas son muchas y variadas. Además que un líder debe reconocer la necesidad de sus seguidores, ayudarlos a ver cómo pueden concretar esas necesidades y darles la confianza para que puedan alcanzar a remover constricciones o inhibiciones que han impedido la motivación.

Sin embargo, no es posible que una gran intensidad produzca buenos resultados de desempeño si el esfuerzo no se canaliza en una dirección que beneficie a la organización. Por tanto, se tiene que considerar la calidad del esfuerzo tanto como su intensidad. El esfuerzo que se debe buscar es el que se dirige hacia las metas. La motivación tiene una vertiente de persistencia, que es la medida de cuánto tiempo sostiene una persona su esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea lo suficiente para alcanzar la meta Covey (citado en Alvarado y Prieto, 2009).

Para una mejor comprensión de lo planteado, en las próximas líneas se analizarán algunas definiciones sobre motivación, sin olvidar que el grado de ella varía entre las personas y dentro de cada persona según el momento (Alvarado y Prieto, 2009).

2.1 Definiciones de motivación

La palabra motivación viene del latín *motum*, que es una derivación de *motore*, que significa “mover”: mover la voluntad (Leal, 1987).

La motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo.

Dice Gagné (1985), la motivación es una precondition para el aprendizaje. Frymier (1970) indica que la motivación para aprender es la que da dirección e intensidad a la conducta humana en un contexto educativo.

Estudiar la motivación consiste en analizar cuáles son los factores que hacen a las personas emprender determinadas acciones dirigidas a conseguir los objetivos.

“Una capacidad de satisfacción en el logro de cierta clase de incentivos“(Atkinson 1996).

En palabras de Reeve (1996); la motivación implica los procesos internos que proporcionan a la conducta de la energía necesaria para su activación y de la dirección de la misma. La motivación así tiene su origen en una gran variedad de elementos o factores (necesidades, cogniciones, emociones) y son esos elementos internos los que proporcionan la energía suficiente a la conducta, los que la inician, la sostienen, mantienen su intensidad, los que la enfocan y centran en un objeto concreto, y los que la detienen. La motivación no es uno de esos elementos, sino la unión e interrelación de todos ellos.

Motivar es convencer a los demás de que algo es valioso y de que merece la pena hacer un esfuerzo para conseguirlo. No se puede obligar a las personas ni a las organizaciones a realizar actos de los que no están convencidos, porque faltará el elemento esencial: la voluntad de hacer, de querer y de crecer. Sin esta voluntad, los resultados serán mediocres. El verdadero maestro persuade, convence, no impone sus ideas arbitrariamente (Molinar y Velázquez, 2011).

2.2 Tipos de motivación

Según Molinar, M. y Velázquez, L (2001) existen diferentes tipos de motivación, dependiendo de la causa que lo origina:

Motivación trascendente: La acción va más allá del mismo sujeto, la persona actúa no para buscar un beneficio propio, sino por la utilidad que su acción pueda tener para otras personas. Un ejemplo es el alumno que estudia medicina para poder aliviar el dolor de las personas que sufren.

Motivación extrínseca: La recompensa o castigo externo es lo que mueve a la acción. Se actúa para obtener una recompensa o evitar un castigo.

El estudio de la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo. Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a dar. Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un incentivo es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta.

Motivación intrínseca: Se actúa para satisfacer una necesidad interna de la persona, es una automotivación.

La motivación intrínseca se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Las conductas intrínsecamente motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y, al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes.

La motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que a la persona ser más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno.

2.3 Motivación al logro

Mc Clelland (1989) la define como una orientación para alcanzar cierto estándar de excelencia, organización, manipulación y dominio del medio físico y social. Representa un interés por hacer algo mejor.

La motivación al logro, según Garrido (1991), es una tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competencia con una norma o estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso por la misma persona o por otros.

Atkinson y Birch (1998), argumentan que la motivación del logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objeto reconocido socialmente.

Desde la teoría expectativa de motivación al logro, el ser humano se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro, y por otro la motivación o necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo; estando la primera de estas compuestas por tres elementos:

- La fuerza del motivo.
- La expectativa o probabilidad de
- El valor

La motivación intrínseca nos acerca a la motivación de logro aunque es importante destacar que son conceptos diferentes. Eisenberg (1994), describe a las personas con motivación al logro con las siguientes características:

- Se esfuerzan por metas alcanzables pero no demasiado fáciles, prefieren situaciones que provean de retroalimentación concreta respecto a los resultados de sus ejecuciones.
- Suelen ser persistentes, realistas y orientadas a la acción.
- Sensibles a sus propios impulsos.

- Son realistas en cuanto a sus potencialidades, a los éxitos y metas que buscan.
- Su pensamiento está más orientado al futuro, anticipando adecuadamente, las situaciones y predicciones de manera lógica.

La motivación de logro se lleva a cabo por una necesidad de auto mejora que se convierte en una motivación para un logro determinado. Esta necesidad es un deseo por obtener una realidad significativa, por conseguir el dominio de unas destrezas, ideas, control y por llegar rápidamente a alcanzar un nivel más alto que el actual.

Esta motivación para el logro suele tener muy buenos resultados cuando la persona es muy disciplinada y muy constante en su trabajo, es decir, el éxito suele ser fruto de esta preparación previa, realizada en la mayoría de los casos con gran esfuerzo personal.

La motivación de logro influye en la manera de pensar del alumno, las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje, su significado y utilidad, sus éxitos o fracasos escolares.

Tanto para Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989), como para Andrade y Reyes Lagunes (1998) la motivación al logro tiene tres componentes:

- Trabajo, definido como el interés de hacer ciertas labores para cumplir una meta;
- Maestría, el interés de hacer cada vez mejor las cosas,
- Competitividad, la cual es la visión de competencias con los demás, en las tareas realizadas.

2.4 Motivación en el alumno

Ahora bien, en el campo educativo como mencionan Alvarado y Prieto, 2009; la motivación consiste en fortalecer la voluntad de aprender del educando. Y para alcanzar este objetivo, el buen docente debe, ante todo, encontrar el motor principal capaz de impulsar la conducta del aprendiz.

En el ámbito educativo, la motivación está asociada, de alguna manera, al liderazgo que se ejerce sobre esa persona, pues el estilo de liderazgo es uno de los factores que va a proveer el ambiente propicio para la elección personal sin que existan coerciones o castigos posteriores.

En este sentido, podría teorizarse estableciendo que el liderazgo asociado a niveles aceptables de motivación, sería aquel liderazgo realizado con una visión amplia del desarrollo humano, de manera que logre el avance social, integral y sostenible de cada persona. A la vez, esto trae como consecuencia que cada ser humano pueda llevar a cabo sus potencialidades en un marco de solidaridad, respeto y compromiso.

La persona que ejerce liderazgo no es la que suministra respuestas o da disposiciones para ser obedecidas al momento, sino aquella persona que guía los esfuerzos del grupo para definir sus propios problemas y encontrar sus propias soluciones.

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje, es la motivación, y no hay duda de que cuando esta no existe los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que estos no estén motivados porque no aprenden (Alvarado y Prieto, 2009).

La motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves de aprendizaje ya que sin motivación no hay aprendizaje. Tanto teóricos de aprendizaje como profesores están de acuerdo en que los estudiantes motivados aprenden con mayor rapidez, y más eficazmente, que los estudiantes que no están motivados.

La motivación debe ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos, de no hacerse la motivación intrínseca puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, ya que es imprescindible motivar a quien quiere aprender (Huertas, 1997; Pozo, 1999 y Míguez, 2001 citados en Navarrete, 2009).

Como menciona Navarrete (2009) “La motivación por tanto no debe ser sólo el principio, en la actividad inicial (o motivacional como también se le llamaba), sino que debe mantenerse hasta el final, y ser el punto de partida, si el proceso de aprendizaje tiene éxito, de nuevas motivaciones para nuevos procesos”.

La motivación al logro se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Y su presencia puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto.

Cada alumno se motiva por razones diferentes esto nos lleva a una consecuencia; los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno a través de diversos momentos.

Es por tal motivo que no debe dejarse de lado el decir que un sujeto no tiene esas características; es ahí donde el docente debe indagar y hacer un doble trabajo, el de motivarlo y el de enseñar; para que el alumno se complemente como persona y como un buen estudiante. Esto reflejará la importancia de la labor del liderazgo en la escuela.

Si un profesor no está motivado, si no ejerce de forma satisfactoria su profesión, es muy difícil que sea capaz de comunicar a sus alumnos entusiasmo, interés por las tareas escolares, es, en definitiva, muy difícil que sea capaz de motivarles. Ya que en la relación maestro/alumno no interviene sólo una relación de carácter académico y de transmisión de conocimientos, sino algo mucho más directo y profundo que involucra las características psico-emocionales de ambas partes.

La motivación al logro es uno de los factores psicoeducativos que más influyen sobre el aprendizaje y el desempeño escolar (Alonso, 1991). Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrán consecuencias diferentes en el aprendizaje. La utilización de estrategias sin orientación al logro o con fuerte intención de evitación al fracaso trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje del alumno. Entre estas estrategias están: la excusa, por ejemplo, los alumnos que estudian una noche antes del examen y atribuyen un mal desempeño en el examen por la falta de tiempo y no de capacidad. La manipulación de esfuerzo, teniendo una participación mínima en el salón de clase, para justificar que no se fracasa, pero tampoco se sobresale, sólo se cumple. Por último la preferencia de tareas fáciles que aseguren el menor esfuerzo en el cometido de las actividades escolares.

Para Garrido (2000), la formación que reciben los alumnos en la institución escolar tiene como propósito principal, desarrollar hábitos de estudio adecuados y el gusto por estudiar; en esta dirección se espera que la motivación de los alumnos esté centrada en el placer que resulta adquirir conocimientos que les permitan enfrentarse a la realidad. Aquí es donde se ve favorecida la motivación. De esta forma la valoración que el alumno tenga de si mismo y de su desempeño, dará lugar a la mencionada motivación al logro que sigue al éxito, y no al temor por el fracaso que afectan a la autoestima del alumno.

El empleo por los alumnos de estrategias sin orientación al logro o con fuerte intención de evitación del fracaso trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje del alumno. La motivación al logro se da en una situación en la que los estudiantes preguntan dudas, comentan sus errores, o cuando hacen bien sus tareas, la repasan para ver posibles errores. Este tipo de alumnos son los que tienen como meta principal el aprender, independientemente de los elogios. Son alumnos que buscan incrementar su propia competencia. Los alumnos con motivación al logro no atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo (Correa e Ito, 2007).

Autores como Alonso (2000) y Díaz Barriga (2001) destacan la importancia de la motivación en la educación, y por otra parte el papel de la escuela en la formación de valores (honestidad, solidaridad, compasión, justicia, responsabilidad, bondad, respeto, lealtad, colectivismo, sinceridad, amor, discreción, dignidad, altruismo y la modestia entre otros), la utilización de estrategias sin orientación al logro trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje del alumno.

La motivación del alumno hacia el logro de las metas académicas es un factor prioritario para cubrir las exigencias que le demanda la escuela y con ello tener un óptimo rendimiento escolar (Correa e Ito, 2007). Esta motivación está acompañada de una serie de valores que orientan la conducta y el pensamiento de los alumnos y le permiten distinguir entre lo deseable y lo no deseable socialmente. Existen muchos valores que son activados y utilizados según las circunstancias de los retos que demanda la vida. Es a partir de esas experiencias que se le da una estructura jerárquica a los valores y permiten con ello la toma de decisiones.

Como hace mención Casares (2000) El futuro no le quita valor al presente; por el contrario, lo marca y le da sentido. Los frutos de lo que hagamos hoy los recogeremos mañana. La vivencia del presente nos garantiza la vivencia del mañana. El aprendizaje de hoy nos garantiza el del futuro. Los verdaderos maestros y líderes sociales han hablado del futuro. Han valorado y apreciado el presente; pero han mostrado un futuro mejor a las nuevas generaciones. Un futuro que no reniega del presente, sino que lo supera y lo trasciende. Otorgando y al mismo tiempo haciendo conscientes a los alumnos a través de los valores universales y humanistas del beneficio de estudiar y por tanto de poseer conocimiento.

Pensar en el presente para actuar en el futuro se convierte en una tarea de gran importancia, ya que los alumnos que hoy se integran a la educación primaria se incorporarán a las filas de trabajo dentro de poco más de una década y durante este tiempo ocurrirán cambios sociales y políticos significativos, además habrá nuevos descubrimientos y tecnologías que modificarán de manera importante el mundo en el que deberán desenvolverse; y a través de estos cambios es cuando los alumnos deberán tener una personalidad motivada que los lleve a estar a la par del aprendizaje que esta vanguardia implica.

El maestro a través de la mano de la motivación al logro y el liderazgo, debe promover y forjar metas a futuro, dar orientación y reflexión para que sus alumnos construyan ideales y metas para el mañana; es decir, el maestro deberá mostrar la importancia de la preparación actual en relación con el mundo en el que van a vivir sus alumnos en el futuro; mucho tiene que ver el maestro en la formación del alumno debido a que la personalidad del profesor se proyecta al niño e interviene en su formación para la vida.

2.5 Motivación docente

De acuerdo con González (2009) todo buen maestro/a, plenamente identificado con su misión de proporcionar los conocimientos necesarios de acuerdo a los requerimientos que la sociedad actual demanda, debe saber motivar a sus alumnos a que estos generen, den paso a nuevos conocimientos, que colaboren con soluciones, favorezcan la convivencia en el aula y la comunidad en general donde conviven.

El docente además, debe conocer sus debilidades, fortalezas en su metodología, control en la metodología utilizada y sobre todo, cómo motiva a sus alumnos, aspecto que determina, a groso modo, los resultados.

El docente también debe saber que la motivación está alimentada de estímulos que pueden ser externos y/o internos y que manejándolos de forma adecuada actúan a favor del aprendizaje a quién se le proporciona, generando resultados altamente positivos.

Otra forma de motivar a nuestros alumnos/as se manifiesta abiertamente en la importancia de que demuestre sus habilidades, destrezas, participación no sólo de forma solamente teórica, también práctica, vinculándolos con la realidad del entorno, etc.

Díaz Barriga (2001) argumenta que, el papel del profesor en el ámbito de la motivación está centrado en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para usarlos de manera voluntaria a las actividades de clase, dando un significado a las tareas y otorgándoles un fin, de manera que los alumnos desarrollen el gusto por la escuela y comprendan que es benéfico para ellos y para la sociedad. De esta manera se está dando un cambio favorable por el aprendizaje en los alumnos.

El reto del profesor es que el alumno continúe motivado para seguir aprendiendo, aun cuando el curso escolar haya terminado, pues esto le ayudará en su crecimiento personal; que es la base para ser una persona de bien, que ayude a procurar hacer pensar a las demás personas como él.

La preparación y eficacia del docente respecto a su trabajo se deriva del concepto que otras personas tienen de él, y de su propio concepto como profesional y como persona. La eficacia o ineficacia están relacionadas respectivamente con el ajuste o el desajuste personal. También cómo de la eficacia y del éxito se derivan la satisfacción y la realización personal en el trabajo. Ambos elementos son generadores de “refuerzo emocional”.

En palabras de Molinar y Velázquez (2001) en el salón de clases, el maestro es el elemento decisivo para crear un ambiente que favorezca una buena relación entre todos los integrantes

del grupo. El maestro es quien crea el clima, pues con su manera de ser transmite su entusiasmo o desgano y puede hacer de la vida en el aula algo gozoso o algo miserable. El maestro puede ayudar a los alumnos a tener una madurez social y emocional; algunas actividades que puede promover son:

- Construir su autoestima.
- Confiar en su capacidad de crear y crecer.
- Crear un ambiente agradable.
- Ayudarlos a arreglar los conflictos por medio del diálogo.
- Enseñar y aplicar la regla de oro; “No hagas lo que no quieras que te hagan a ti.”
- Favorecer la cortesía en el salón de clases.

Para que el alumno esté dispuesto a hacer algo, debe ver aquello a lo que aspira como un bien, como algo bueno que le ayudará en su vida. Asimismo, no solamente debe considerar como algo que vale la pena ser buscado, sino que también debe existir la posibilidad de alcanzarlo. Aquello que reconoce como bueno, pero a la vez se ve como un imposible, no tiene la fuerza para mover la voluntad de la persona; por tanto, el primer punto para poder motivar a los alumnos es que consideren lo que se les propone como algo que les puede ayudar y, en segundo, que lo consideren posible de alcanzar.

Es la labor de los educadores promover el logro académico. Aunque resulte difícil negar que debe ser un criterio base del proceso educativo, si se puede añadir que es igual de importante que se adquiriera una voluntad de aprender fuera del contexto educativo formal (Maehr, 1976). La voluntad del estudiante de buscar la educación fuera de la clase se llama motivación continuada. De acuerdo con Maehr, la motivación continuada es la tendencia a volver y a seguir trabajando en tareas lejos del contexto educativo original.

Según las investigaciones de Maehr y Meyer (citados en Álvarez, 2009), la motivación interacciona con el aprendizaje y el rendimiento de diversas maneras. Un sujeto motivado en una tarea aumenta su nivel de energía y su nivel de actividad y también sucede al contrario. La toma de decisiones de los sujetos está en gran parte influenciada por la motivación que tengan por cualquier asunto y las consecuencias que encuentren reforzantes. Cuando un individuo a pesar de los inconvenientes y de los problemas persiste en una tarea en el tiempo

podemos afirmar que está motivado, es decir, cuanto más tiempo dedique un estudiante a sus tareas académicas mayor será el rendimiento que obtenga. Pero el tiempo, en sí mismo, no basta para que la actividad se realice de manera efectiva. Los procesos cognitivos que un individuo despliega en la tarea son esenciales para el aprendizaje y la retención a largo plazo la información. Esta implicación cognitiva es uno de los beneficios más importantes de la educación, ya que permite al sujeto mejorar sus aprendizajes de manera autónoma y sin ayuda de los demás.

El saber motivar a los alumnos es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues un alumno motivado estará dispuesto a realizar su mejor esfuerzo para la consecución de los objetivos de aprendizaje y los alumnos motivados para aprender, aprenden más.

De acuerdo con Zarzar Charur (1996), estos son algunos elementos motivadores y que satisfacen necesidades de los alumnos:

Sentirse a gusto en el salón de clases, tener una relación cercana, amigable y de colaboración con el maestro, ser aceptados como son aunque se les exija siempre ser mejores, ser tratados como personas, con dignidad, que se reconozcan y respeten sus derechos, igual que los de los adultos, ser tomados en cuenta y participar en la toma de decisiones, ser tratados como personas inteligentes, maduras y capaces, trabajar con una metodología activa y participativa, ir comprendiendo todo lo que se va tratando y estudiando en clases, poder expresar sus dudas y que el maestro se las responda de forma adecuada, comprobar sus avances y que sean reconocidos, confirmar la aplicación práctica de los contenidos que se presentan en el salón de clases. Ya que la obligación del líder, en este caso del profesor es tener y dominar el conocimiento para proporcionar una respuesta correcta y una enseñanza adecuada.

Además de los elementos presentados por Zarzar Charur (1996), también se pueden considerar como motivadores:

- Estar en un ambiente de igualdad y de justicia. Que el profesor sea justo, que no tenga favoritismos y que trate a todos por igual.

- Ser halagados. El elogio es un importante instrumento para motivar, pues ayuda a fortalecer la autoestima de la persona.
- Enfrentarse a problemas que desafíen su intelecto. Existen problemas teóricos que son un reto intelectual para los estudiantes y los animan a superarse y dar lo mejor de sí. Es importante señalar que debe conocerse el nivel promedio del grupo para evitar que el reto supere sus capacidades o en su defecto éste se abandone por falta de interés.
- Obtener buenas calificaciones. Una buena calificación es más motivante que una baja calificación. Si el profesor se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, seguramente las calificaciones en el aula van a ser altas. Tener éxito en el salón de clases contribuye a generar un sentimiento de autoestima y produce motivación. Haciendo hincapié en el hecho de que una calificación no se regalé, sino por el contrario se realice un trabajo con lo alumnos para que la obtengan de una manera sana y por tanto más satisfactoria.

Según Voli (1996) estas son algunas características de un profesor con autoestima y por tanto que puede motivar a sus alumnos:

- Creen en la propia capacidad, valía e importancia como educadores, y son conscientes de que enseñando y relacionándose con sus alumnos están creciendo y madurando ellos mismos cada día más.
- Estimulan su propia confianza en sí mismos en cuanto personas y, por lo tanto, se motivan a tener una mayor seguridad y a revisar las relaciones con sus alumnos desde esta perspectiva.
- Alientan la reflexión y la conciencia sobre la capacidad y los potenciales propios y de cada uno de sus alumnos.
- Practican y enseñan desde el concepto de la interdependencia de las personas y las cosas.
- Con su ejemplo estimulan, motivan y ayudan a sus alumnos a encontrar en ellos mismos las soluciones a sus propios problemas y conflictos personales y académicos.

- Promocionan y facilitan la comprensión de los conceptos que enseñan. No aceptan o promueven aprendizajes que sean solo memorizados.
- Por su forma de hablar y de comportarse consiguen la atención de sus alumnos y conectan con su interés y atención motivadora, y de ahí consiguen la comprensión de los temas tratados.
- Toman en serio, respetan y dan confianza a sus alumnos en cuanto a personas. Ven a los niños no solo como alumnos, sino como individuos con capacidad de aprender, comprender, participar y también de enseñar.
- Suscitan admiración, respeto y cariño en sus alumnos por su forma abierta y cariñosa de actuar y de relacionarse.
- Aceptan a sus alumnos tal y como son. Aprecian y realzan sus diferencias personales que enfocan desde una perspectiva positiva de aprendizaje mutuo y de superación.
- Ayudan a sus alumnos a reconocer y a sacar el mayor partido a sus dotes personales, destrezas y habilidades, y a aceptar sus defectos, limitaciones y debilidades como algo superable y como fuente de aprendizaje y autosuperación.
- Se sienten cómodos en las relaciones con sus alumnos y desarrollan mutuamente la interacción y el sentido de pertenencia.
- Acuerdan con sus alumnos la necesidad de una buena convivencia en clase y fijan con ellos las normas correspondientes.
- Son pacientes, comprensivos y flexibles con la actuación de sus alumnos dentro de los límites básicos de disciplina, comportamiento social, convivencia y respeto que se hayan acordado como normas de convivencia.
- En su actuación verbal y no verbal, toman en consideración y validan los sentimientos y las emociones personales de cada alumno.
- Se relacionan de forma positiva y constructiva con sus colegas.
- Motivan, piden y aceptan el apoyo de los padres de los alumnos.
- Disfrutan de lo que hacen y de los resultados que consiguen, sean cuales sean.
- Tienen una visión general de la educación como proceso de aprendizaje para la vida, además de como preparación académica y cultural.
- Utilizan ellos mismos y promocionan la enseñanza multidisciplinaria.

- Se organizan para hacer posible un trabajo en equipo no sólo por parte de los alumnos sino también del profesorado.
- Son conscientes de la importancia de los nuevos paradigmas educativos de aprender a pensar.
- Promocionan el aprendizaje para aprender y facilitan el uso de técnicas de estudio.
- Están disponibles para la investigación en acción.
- Están suficientemente seguros de sí mismos y de su capacidad para motivar y de generar automáticamente disciplina en su clase.
- Fomentan la creatividad en sus alumnos con programas, métodos y contextos que la faciliten.
- Promocionan y participan en programas de puesta al día o de reciclaje.
- Son optimistas sobre las capacidades y los potenciales de sus alumnos, y tienen esperanzas realistas sobre cada uno de ellos dentro de sus niveles individuales de desarrollo y maduración.
- Reconocen los distintos estilos de aprendizaje y preferencias sensoriales de sus alumnos y los propios.
- Son conocedores de la psicología infantil no sólo desde la perspectiva de la psicología evolutiva sino también desde la perspectiva clínica.

Naturalmente la eficacia del docente depende de varios factores, entre ellos del grado de dificultad que presenten el alumnado y su contexto o de la dificultad de cada tarea de enseñanza en sí misma y de los recursos disponibles para su actuación, pero un factor clave es la motivación de cada docente, y también su formación: querer educar (motivación), saber educar (conocimiento/técnicas).

Es decir que el profesor tenga presente los objetivos de la educación para hacer un buen trabajo sobre la enseñanza; ya que ser docente requiere de influir en la vida de otras personas e implicarse en su formación partiendo de su realidad en cuanto a sus necesidades educativas.

Los componentes de control de la motivación docente son complejos y multidimensionales, dada la diversidad de fuentes de información que influyen en su formación y esa doble

referencia se aplica tanto al profesor como al estudiante. Veamos por tanto, cada uno de estos procesos, en referencia a la motivación docente (Silvero, 2006):

❖ La eficacia docente; un constructo multidimensional.

Las expectativas de eficacia son más específicas que el autoconcepto, que aunque se puede referir a un contexto determinado, no así se relacionan con una tarea o actividad concreta (Pajares, 1997). Por tanto son las expectativas de eficacia las que poseen una relación más directa con los niveles de rendimiento y logro, o más precisamente, un mayor poder predictivo sobre los resultados (Graham y Weiner, 1996).

En relación con el profesor, se han diferenciado dos componentes respecto a su percepción de eficacia; Alderman, 1999; Barnes, 1998; Barton, 1999; Coladarci y Breton, 1997; Woolfolk y Hoy, 1990, citados por Silvero (2006).

Un primer componente de carácter general; un segundo componente de carácter personal. El primero de ellos se refiere a un componente de expectativa de eficacia de carácter normativo y más abstracto, acerca de la eficacia general de la enseñanza, o creencias acerca de qué profesores pueden llevar a cabo de manera eficaz su trabajo. El segundo se refiere a un juicio acerca del grado con el que personalmente el profesor cree que puede realizar de manera eficaz su trabajo.

Un profesor eficaz no sólo es un experto en un área científica, sino que posee un amplio repertorio de herramientas metodológicas y didácticas, sabe planificar de manera adaptada a las necesidades de los alumnos.

❖ Motivación docente y componentes afectivos.

Tanto los motivos o elementos de valor representados por la metas que la persona se propone alcanzar, como el conjunto de creencias, teorías y juicios que desarrolla acerca de ella misma y del contexto que le rodea, se encuentran impregnados de emociones (Huertas, 1997).

Como menciona Silvero (2006), lo importante es establecer cuáles son los elementos o factores que favorecen afectos y emociones positivas en el profesor y qué tipo de emociones o procesos psicoafectivos afectan positiva o negativamente a la motivación. Este análisis ha

de comprender tanto la dimensión intrínseca del profesor (creencias, cogniciones, etc.) como elementos extrínsecos, propios del contexto que afectan a esta cuestión.

La persona necesita saberse querida por los que le rodean; querida y además aceptada por cómo es y por quién es.

Connell (1990) establece tres condiciones o características para que un contexto sea motivante:

- Estructura
- Apoyo a la autonomía
- Apoyo afectivo

Se refiere a la estructura como proceso de *feedback* (retroalimentación) y comunicación que se establece entre la persona y el contexto en el que lleva a cabo la tarea, a través del cual se le proporciona información sobre los logros que ha de alcanzar así como de los logros ya alcanzados. En definitiva, se trata de proporcionar información sobre la competencia.

Paralelamente a esta información sobre la competencia, ha de proporcionarse autonomía y espacios para la iniciativa personal y reconocimiento, facilitando la implicación en actividades que están conectadas con los propios valores y metas que se pretenden alcanzar.

Todo ello implica una aceptación por parte de los demás, un sentimiento de ser valorado y apoyado desde un punto de vista afectivo, que facilita la implicación y la satisfacción ante la tarea que se realiza.

No debe concluirse que esta formación del profesor implica únicamente cuestiones de tipo procedimental o metodológico. Es necesario formar al profesor también en el plano actitudinal, especialmente en lo referido a los alumnos.

En consecuencia, la cercanía entre el profesor y el alumno, la disponibilidad del profesor hacia el alumno y el que el alumno lo perciba así, está relacionada con la motivación del alumno y también, con la implicación del profesor en su trabajo; así mismo, también influye

en la mejora del aprendizaje del alumno y en el descenso en los niveles de ansiedad ante la tarea.

Siguiendo con la motivación por parte del profesor, esto es lo que nos dice Crespo (2008): Un punto no solo primordial sino básico para experimentar satisfacción respecto de nuestro trabajo es sentirnos motivados hacia todo lo que hacemos en el día a día. Y hablo de una motivación total, intrínseca, que nos haga sentir productivos y entusiastas en la realización del trabajo cotidiano. Por esta razón, vale la pena hacer una pausa en medio de nuestro ajetreo habitual y pensar en la importancia de la misión que tenemos a cargo.

Debemos recordar que nuestro papel de maestros es uno de los más difíciles dentro de la sociedad, ya que no hacemos cuentas ni vendemos productos, sino que tenemos en nuestras manos la vida de niños y niñas que nos ven con admiración, respeto, amistad y esperanza de sentirse queridos. Marcamos, en cierta forma, la estructuración de su personalidad, sus futuros hábitos de trabajo y sus destrezas académicas y sociales.

Por lo tanto, vale la pena que en nuestro ambiente de trabajo exista una permanente motivación, condición necesaria para sentirnos elogiados y no sólo criticados. Nosotros también necesitamos una retroalimentación positiva cuando hacemos bien nuestro trabajo, así como debemos estar dispuestos a recibir críticas constructivas para mejorar en lo que sea necesario.

Por ello, la persona que coordina a los maestros y maestras debe estar capacitándose permanentemente para mantener un equipo de trabajo eficiente y, con el fin de lograr este objetivo, debe siempre motivar al mismo.

En palabras de Alvarado y Prieto (2009) un docente puede lograr obediencia diciéndoles a sus estudiantes qué hacer, pero ésto, por sí mismo, no modifica la comprensión y el compromiso de estos últimos; a largo plazo, y con un ambiente impositivo, traería como consecuencia: que se debiliten las capacidades del grupo para desenvolverse en un entorno complejo.

El proceso enseñar-aprender no consiste en tener a los estudiantes "robotizados". No se trata de procesar órdenes y dar soluciones inmediatas, todo lo contrario, se trata de que dicho

proceso sea una actividad de carácter productivo y creativo, que vaya más allá de un “simplemente obedecer”; debe implicar cambios importantes para los seres humanos, tales como el desarrollo de los procesos de abstracción, representación psíquica de la realidad y su inserción en ella, elaboración de procesos de conciencia, entre otros. En síntesis, si se ejerce un liderazgo que coarte las capacidades deliberativas y reflexivas de los estudiantes "robotizándolos", el proceso enseñanza-aprendizaje se vería truncada en toda su dimensión humana; la memorización (escuela tradicional) contra la reflexión (escuela inteligente), es decir, enseñar a pensar.

Ahora bien, bajo el fundamento teórico que se sintetiza en los apartados anteriores; en los cuales se enuncia tanto antecedentes teóricos como posturas para el estudio de las variables, del mismo modo que los estilos más plausibles para la práctica del liderazgo situacional dirigido a la motivación al logro se procede a determinar un método de evaluación, el cual se presenta en el siguiente apartado.

MÉTODO

Pregunta de investigación

¿El liderazgo situacional en la práctica docente promueve la motivación escolar en los alumnos de la educación primaria?

¿Cuál es la importancia del liderazgo situacional en la práctica docente en la educación primaria?

Objetivo general

Conocer qué estilo de liderazgo implementan los docentes y si promueven la motivación al logro en los alumnos.

Objetivo particular

Identificar si el liderazgo situacional en la práctica docente promueve la motivación al logro en alumnos de educación primaria.

Participantes

La muestra para la presente investigación fue conformada por cinco profesores y 144 alumnos de sexto año de primaria.

Los cinco profesores están impartiendo clases en el 6° de primaria; cuatro profesores del turno matutino y un profesor del turno vespertino; ya que uno de ellos imparte clases a un grupo en el turno matutino y posteriormente a un grupo del turno vespertino. Así mismo participaron los alumnos de 6° de primaria que integran a los grupos de los profesores arriba mencionados, en total 144 alumnos. La selección de los participantes fue de forma no probabilística intencional, bajo los criterios de que fueran alumnos y maestros de 6° de primaria de una escuela primaria pública ubicada al oriente del Estado de México en una zona con un nivel socioeconómico medio bajo. Cabe señalar que la escuela tiene dos turnos, con aproximadamente 600 alumnos de todos los grados de educación primaria.

Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuantitativo; descriptivo, correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), ya que se aplicarán dos pruebas que evaluarán el liderazgo en el

docente y la motivación al logro en los alumnos; se obtendrán características de estos atributos.

Variables o categorías de análisis

De acuerdo con el marco teórico anteriormente presentado, las variables que se analizarán en el estudio son:

Definiciones conceptuales:

Liderazgo situacional: De acuerdo con Hersey y Blanchard (citados en Rodríguez, 1988) se basa en la interacción del grado de conducción y dirección (comportamiento de tarea) que ofrece el líder, el grado de apoyo social y emocional (comportamiento de relaciones personales) que brinda, y el nivel de preparación que muestran los seguidores al desempeñar cierta tarea, función u objetivo.

Práctica docente: Siguiendo con García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008); se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Motivación escolar: Mc Clelland (1989) define motivación como una orientación para alcanzar cierto estándar de excelencia, organización, manipulación y dominio del medio físico y social. Representa un interés por hacer algo mejor. En el caso específico de la motivación escolar, Alvarado y Prieto (2009), la motivación consiste en fortalecer la voluntad de aprender del educando.

Definiciones operacionales:

Liderazgo situacional: Estilo de liderazgo que aplica un docente, de acuerdo a sus respuestas de la prueba Hersey y Blanchard que los ubica en cuatro estilos; ordenar, persuadir, participar y delegar. En específico, el estilo de delegar indica un estilo de liderazgo situacional.

Práctica docente: La forma en la que un docente aborda los procedimientos que se desarrollan en el aula, en concreto, la forma en la que enseña y que puede ser reflejado con su estilo de liderazgo.

Motivación escolar: Es la orientación al logro para realizar algo mejor, en el sentido escolar significa el interés por lograr los objetivos educativos, y se identifica por obtener puntajes altos en las dimensiones de trabajo, maestría y competencia de la escala de motivación al logro de Reyes Lagunes.

Instrumentos

Para fines de esta investigación los instrumentos que se utilizaron son:

Prueba de Hersey y Blanchard sobre estilos de liderazgo situacional, que se conforma por 12 situaciones que incluyen 4 respuestas cada una (Ver anexo 1). En su adaptación al español por Rodríguez (1988), dicho autor no reporta datos de confiabilidad, por ello se solicitó a tres jueces que emitieran su opinión sobre la pertinencia y la redacción de todos los reactivos; para conocer si el instrumento presentaba alguna dificultad para su aplicación a la población mexicana. Haciendo por ello varias modificaciones, a continuación se detallan algunas de ellas:

Por ejemplo: En la situación número 6: se realizó una modificación conforme algunos términos:

Estaba así: Usted pasa a ocupar una posición en una organización muy eficiente. El administrador anterior controlaba estrictamente la situación. Usted quiere mantener la productividad, pero desea suavizar el ambiente.

Queda así: Usted pasa a ocupar la titularidad en un grupo nuevo. El profesor anterior controlaba estrictamente al grupo. Usted quiere mantener la productividad, pero desea suavizar el ambiente.

Esta prueba se aplicará a los profesores; consiste es una serie de situaciones, de las cuales hay que elegir sólo una respuesta; para considerar qué estilo o estilos de liderazgo aplica el docente, y si a través de éstos aplica el liderazgo situacional y el impacto que éste tiene.

Posteriormente se aplicó a los alumnos una escala de motivación al logro (ver anexo 2); que consiste en una serie de enunciados en los cuales hay que elegir una respuesta, indicándole un lugar en una serie de categorías que inician con la categoría “siempre” y terminan en la

categoría “nunca”. Al final respondieron una serie de preguntas de acuerdo a su desempeño escolar y a su nivel socioeconómico.

Para evaluar la motivación de logro se empleó la escala diseñada para población mexicana elaborada por Reyes Lagunes (1998), consta de 42 reactivos en una escala tipo Likert con cinco intervalos de respuesta que van de 5 “Siempre” a 1 “Nunca” que se agrupan en cuatro factores con una alta consistencia interna; Trabajo ($\alpha=.895$), Maestría ($\alpha=.819$), Competencia ($\alpha=.862$) y Reacciones negativas hacia la competencia.

Procedimiento

Se solicitó autorización de la primaria, para poder realizar el estudio. Dentro de dicha institución se aplicó a los profesores la prueba de liderazgo situacional en un primer momento, posteriormente en el salón de clases se aplicó la escala de motivación al logro a los alumnos, de manera grupal.

Se realizó una base de datos para analizar la información en forma cuantitativa. Y así conocer el análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos.

Tratamiento de los datos

Para el análisis de datos se capturó la información en una base de datos, se realizó un análisis de frecuencia simple de cada factor y de los datos socioeconómicos de los participantes, posteriormente se identificó el tipo de liderazgo del docente y los niveles de motivación al logro de los alumnos por grupo, para establecer posibles relaciones entre estas dos variables.

Con los puntajes se realizó un análisis de frecuencias simples, se realizaron comparaciones por grupo, turno, sexo, edad y rendimiento escolar; utilizando los estadísticos t de student; para dos grupos independientes y el análisis de varianza de una sola vía (ANOVA) para tres o más grupos (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos que evalúan: el estilo del liderazgo de los profesores y la motivación al logro en los estudiantes. Se presentan en primer lugar los datos descriptivos de la muestra, un análisis de frecuencias simples, posteriormente se realizan comparaciones entre grupos.

Sociodemográficos

En el estudio participaron 144 alumnos; 104 pertenecen al turno matutino y 40 al turno vespertino; 67 de ellos son mujeres, lo que equivale al 46.9 % y 76 son hombres, que equivalen al 53.1%. Todos los participantes están cursando el 6° de primaria. La edad de los participantes está en un rango de 11 a 14 años, con un promedio de edad de 11.58 (ver tablas 1,2 y 3).

Tabla 1
Distribución de participantes por rango de turno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos matutino	104	72.2	72.2	72.2
vespertino	40	27.8	27.8	100.0
Total	144	100.0	100.0	

Tabla 2
Distribución de participantes por rango de sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos FEMENINO	67	46.5	46.9	46.9
MASCULINO	76	52.8	53.1	100.0
Total	143	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	144	100.0		

Tabla 3
Distribución de participantes por rango de edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 11	65	45.1	46.8	46.8
12	69	47.9	49.6	96.4
13	4	2.8	2.9	99.3
14	1	.7	.7	100.0
Total	139	96.5	100.0	
Perdidos Sistema	5	3.5		
Total	144	100.0		

Asimismo se les preguntó sobre las características socioeconómicas de los participantes; 112 que representa el 81.2% viven con ambos padres, 20 que representa el 14.5 % viven sólo con su mamá, 2 de ellos viven con sus abuelos representando el 1.4%; y con estas mismas cifras los que viven con sus tíos o con otras personas (ver tabla 4). El 83.1% de los participantes vive en casa propia mientras que el resto que representa el 16.9% vive en casas rentadas o con familiares.

Tabla 4
Índice de las personas con quienes viven los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi papá y mi mamá	112	77.8	81.2	81.2
	Sólo con mi mamá	20	13.9	14.5	95.7
	Sólo con mis abuelos	2	1.4	1.4	97.1
	Sólo con mis tíos	2	1.4	1.4	98.6
	Con otras personas	2	1.4	1.4	100.0
	Total	138	95.8	100.0	
Perdidos	Sistema	6	4.2		
Total		144	100.0		

De igual manera se les preguntó cuántos cuartos tiene la casa donde viven y cuántas personas viven en ella, con estos datos se creó una variable dividiendo el número de cuartos entre el número de habitantes incluyendo padres y hermanos, lo que nos da un índice de hacinamiento, tomando en cuenta que si la proporción cuartos/habitantes es igual, no hay hacinamiento, si hay más personas y menos cuartos entonces existe hacinamiento y, si hay menos personas y más cuartos hay amplitud en la vivienda. La mayor parte de la muestra, es decir, el 65.5% de los participantes viven sin hacinamiento (ver tabla 5). Este índice, permite establecer una de las características socioeconómicas de los participantes.

Tabla 5
Índice de hacinamiento (cuartos/habitantes) que reportan sobre su vivienda los entrevistados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Con hacinamiento	40	27.8	28.8	28.8
	2 Sin hacinamiento	91	63.2	65.5	94.2
	3 con amplitud	8	5.6	5.8	100.0
	Total	139	96.5	100.0	
Perdidos	Sistema	5	3.5		
Total		144	100.0		

En cuanto al nivel escolar de los padres de los alumnos se puede decir que ambos padres tienen el nivel de educación básica y educación media superior; ya que la mayor parte de los padres cursaron secundaria y bachillerato. Aunque es importante mencionar que el nivel escolar de las madres es mayor en preparatoria, ya que hay más madres que padres que tienen nivel escolar medio superior (ver tablas 6 y 7). Esto es un factor para propiciar motivación en casa, ya que, la mayoría de los alumnos que viven sólo con alguno de ambos padres, están viviendo sólo con su mamá.

Tabla 6
Nivel escolar del padre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primaria	7	4.9	5.3	5.3
	secundaria	45	31.3	33.8	39.1
	preparatoria	44	30.6	33.1	72.2
	licenciatura	24	16.7	18.0	90.2
	posgrado	13	9.0	9.8	100.0
	Total	133	92.4	100.0	
Perdidos	Sistema	11	7.6		
Total		144	100.0		

Tabla 7
Nivel escolar de la madre.

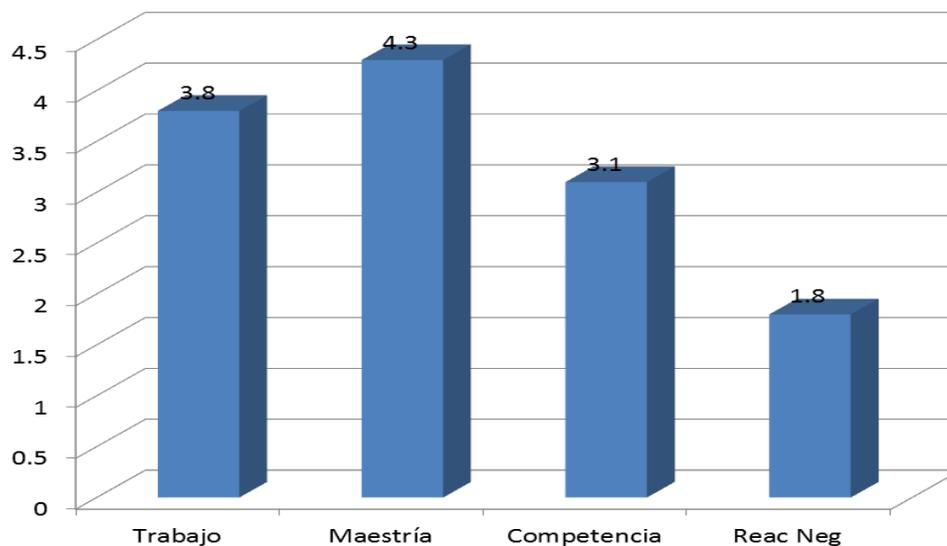
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primaria	7	4.9	5.1	5.1
	secundaria	45	31.3	33.1	38.2
	preparatoria	49	34.0	36.0	74.3
	licenciatura	23	16.0	16.9	91.2
	posgrado	12	8.3	8.8	100.0
	Total	136	94.4	100.0	
Perdidos	Sistema	8	5.6		
Total		144	100.0		

Evaluación de la Motivación al Logro en estudiantes.

De las respuestas de los 144 participantes de la muestra; se sumaron cada uno de los ítems o reactivos que corresponden a las dimensiones de la motivación al logro; obteniendo de esta forma un puntaje promedio de cada dimensión. A continuación se presentan estos promedios.

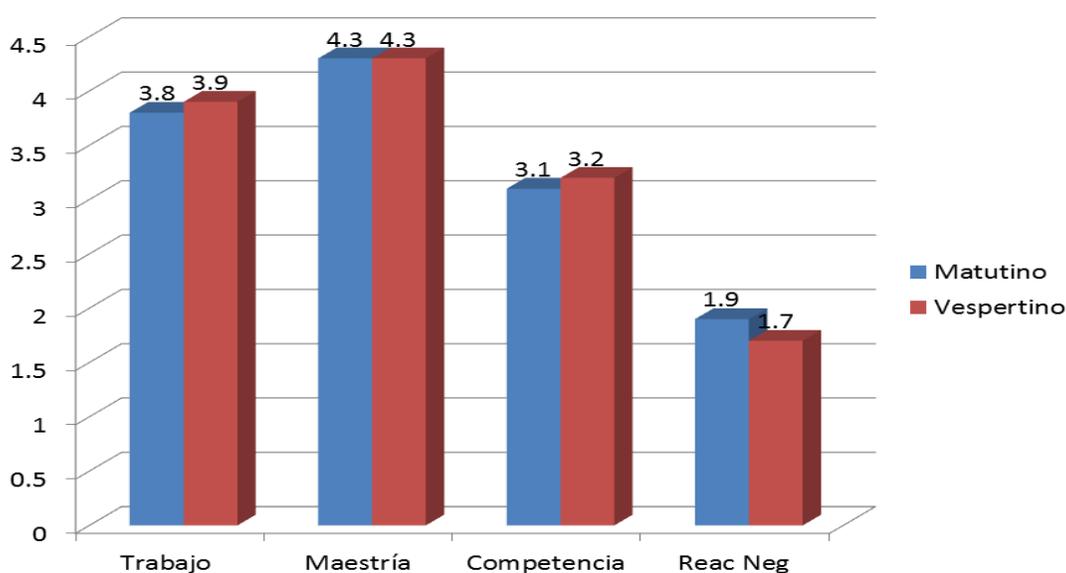
En los factores o dimensiones que componen la motivación de logro; trabajo, maestría, competencia, y reacción negativa hacia la competencia, del total de los participantes encuestados, por promedio grupal, primero tienden a hacer las cosas con dedicación (maestría) con un media de $x=4.3$, en segundo lugar, muestran preferencia por el trabajo ($x=3.8$), y por último se observa que son poco competitivos ($x=3.1$), y lo que menos tienen reacciones negativas hacia la competencia, debido a que son poco competitivos (ver gráfico 1).

Gráfico 1
Dimensión de los componentes de motivación al logro



En cuanto a la motivación de logro, respecto al turno de los participantes encuestados; el trabajo de maestría con un promedio de $x=4.3$ predomina en ambos turnos, es decir, que a los alumnos de ambos turnos les gusta hacer bien las cosas, es decir, con dedicación (maestría) aunque el gusto por trabajar y por ser competentes sea menor (ver gráfico 2). En ningún factor se encontró diferencias estadísticamente significativas.

Gráfico 2
Dimensión de los componentes de motivación al logro de acuerdo al turno

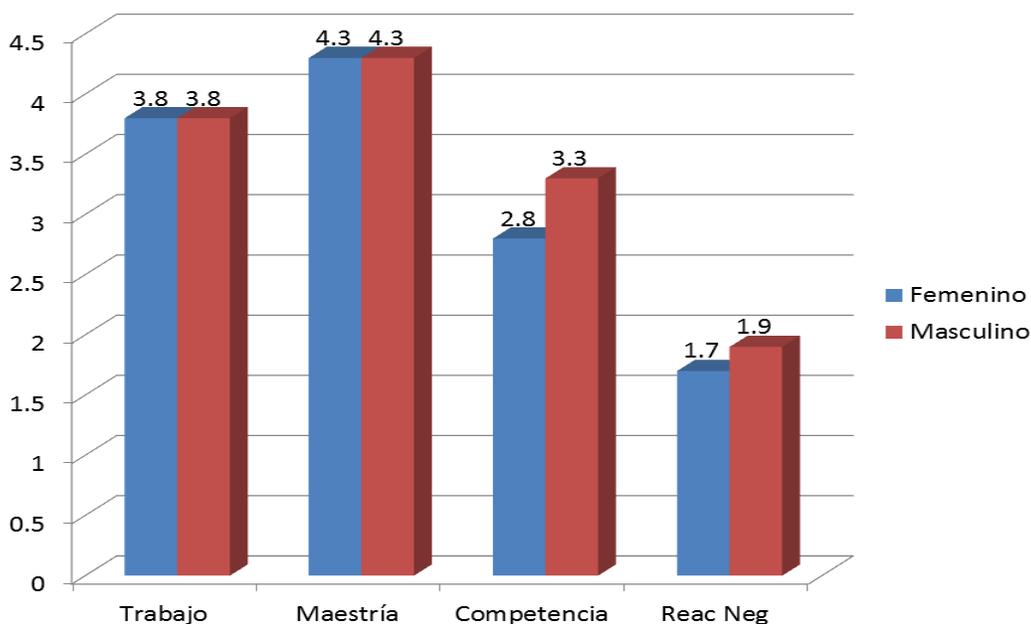


Al realizar comparaciones en los factores que componen la dimensión de trabajo, competencia, maestría y reacción negativa hacia la competencia en cuanto a la motivación de logro, respecto al sexo de los participantes encuestados; ambos sexos tienen un promedio de $x=3.8$ para el trabajo y un promedio de $x=4.3$ para la maestría, motivo por el cual no se encontró diferencias estadísticamente significativas en estos factores.

Es importante señalar que los participantes del sexo masculino tienen puntajes más altos en el factor de competencia que los participantes del sexo femenino; los hombres tienen un promedio de $x=3.3$ sobre un promedio de $x=2.8$ del sexo femenino, en este factor si hubo

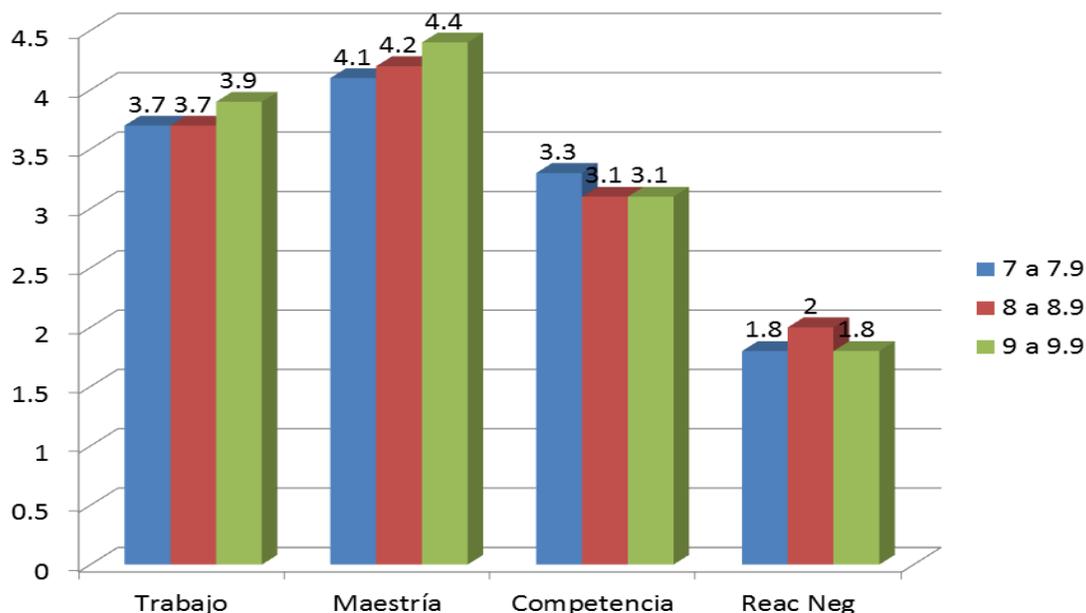
diferencias estadísticamente significativas. En resumen, a los alumnos de ambos sexos les gusta trabajar y realizar las actividades con maestría en el mismo nivel, pero los hombres tienden a ser más competitivos que las mujeres, ya que el hecho de que los resultados hayan arrojado mayor índice de competitividad, quiere decir que, los alumnos del sexo masculino se preocupan más por hacer un buen trabajo en comparación con sus demás compañeros, en este caso con alumnos del sexo femenino (ver gráfico 3).

Gráfico 3
Dimensión de los componentes de motivación al logro de acuerdo al sexo



Al realizar comparaciones en los factores que componen la motivación al logro por el promedio de los alumnos. Los participantes que indicaron contar con un promedio escolar más alto, tienen una media mayor en el factor de maestría, que el resto de sus compañeros, en esta comparación se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F=3.038$, $_{2/91}$ $P=.05$). Las personas que tienen un alto nivel de motivación en el factor maestría, llegan a tener un mejor desempeño escolar (ver gráfico 4).

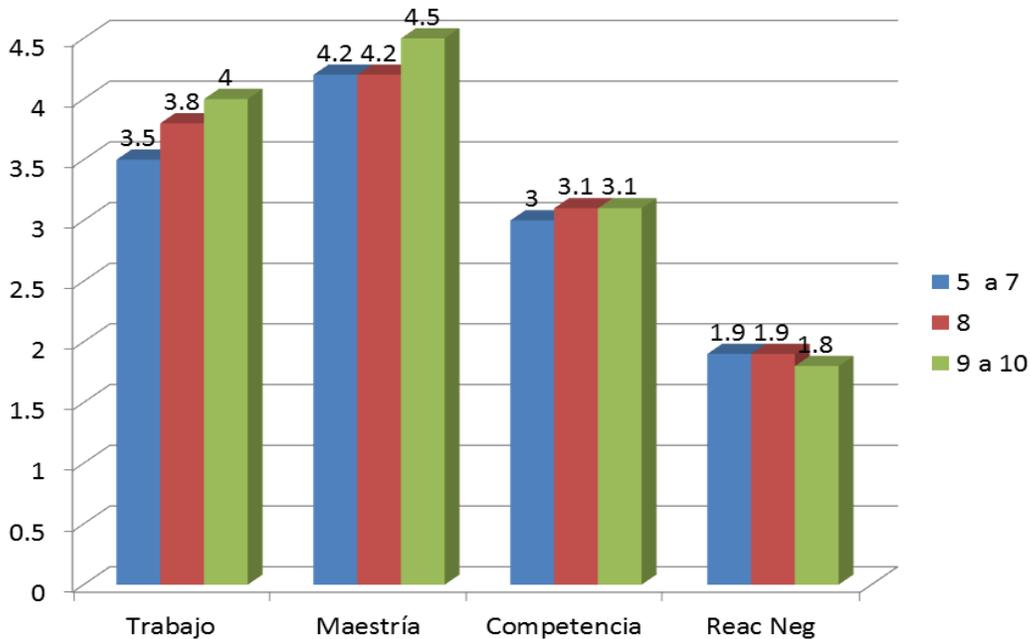
Gráfico 4
Dimensión de los componentes de motivación al logro de acuerdo al promedio del ciclo escolar pasado



Otro indicador del desempeño escolar es la autoevaluación que se pidió realizaran los participantes sobre su propio desempeño, se les preguntó que en un rango de uno a diez, cómo se consideraban como estudiantes; siendo 10 mejor y 1 peor. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores de trabajo ($F=5.996$, $_{2/135}$ $P=.003$). y maestría, ($F=4.876$, $_{2/135}$ $P=.009$). Donde los alumnos que se autoevaluaron en un rango de 9 a 10 tienen mayor puntuación en estos factores (ver gráfico 5).

En otras palabras los alumnos que se autoevalúan con mejor desempeño escolar tienen mayor motivación en maestría y trabajo.

Gráfico 5
Motivación por Autoevaluación como estudiante

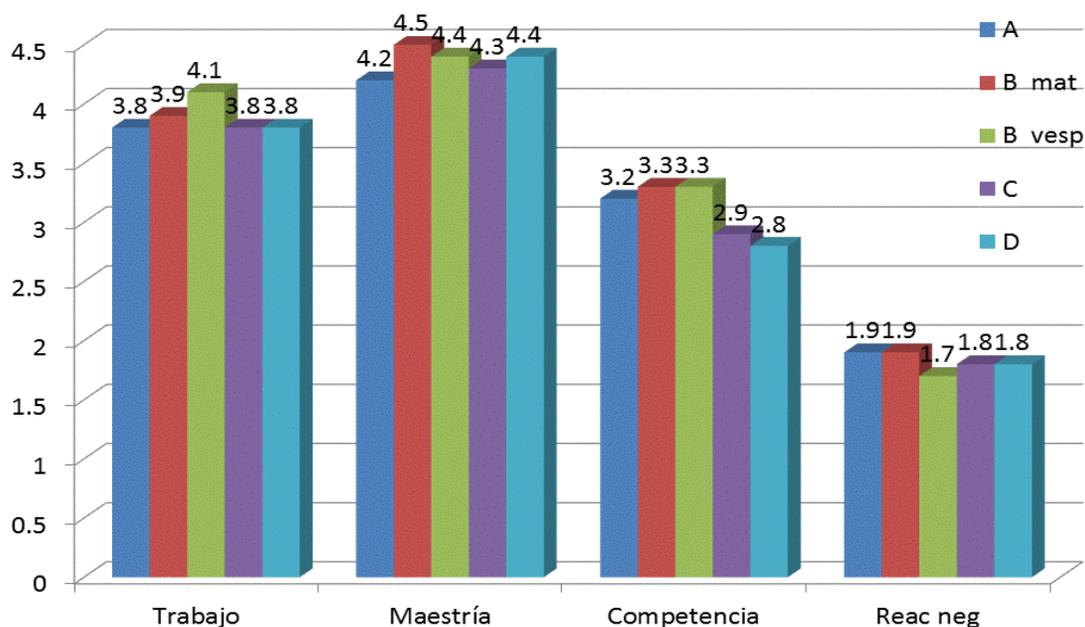


Al realizar comparaciones por el grupo escolar al que pertenecen y los factores que componen la medida de motivación al logro, solamente se encontró diferencias estadísticamente significativas en el factor de competencia, donde el grupo D matutino, tiene un promedio menor que el resto de los grupos.

Por otra parte es importante señalar las variaciones que se presentan por grupos en los otros factores; en los que respecta al factor trabajo, el grupo B vespertino presenta una media ($x=4.1154$), mayor que el resto de los otros grupos que están en valores de 3.8 y en el factor Maestría, los grupos B matutino y B vespertino tienen los promedios más altos ($x=4.5072$) y ($x=4.4222$) respectivamente (Ver gráfico 6).

Es importante destacar que esta comparación alude directamente al desempeño de cada profesor, por lo que se puede inferir que los profesores que sobresalen en cuanto a propiciar en sus alumnos el trabajo, la maestría y la competencia; son los profesores de los grupos “B” turno vespertino y “B” turno matutino; siendo relevante destacar que este último profesor es quien más propicia los factores (trabajo, maestría y competencia) que desarrollan motivación al logro en sus alumnos. Por otra parte el profesor del grupo “D” matutino, es quien menos hace a sus alumnos competentes y trabajadores (en comparación con los otros cuatro profesores), aunque es importante señalar que sus alumnos sí suelen hacer bien las cosas y con dedicación (maestría).

Gráfico 6
Motivación por grupo escolar



En este apartado se hace una descripción en cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas de Hersey y Blanchard (ver anexo 1) que se les aplicó a los profesores; para conocer qué tipo de liderazgo aplican respecto a su práctica docente. De igual manera hacer una comparación entre los profesores para conocer quiénes y por qué provocan mayor motivación al logro en sus alumnos.

Para ello es importante especificar el grupo al que el profesor imparte clases, quedando de la siguiente manera:

- Profesor 1 de los grupos A de ambos turnos.
- Profesor 2 del grupo B turno matutino.
- Profesor 3 del grupo B turno vespertino.
- Profesor 4 del grupo C turno matutino.
- Profesor 5 del grupo D matutino.

En la situación 1. Sus alumnos no están respondiendo últimamente a su preocupación amistosa y obvia por su bienestar. El rendimiento escolar de varios de ellos desciende en forma rápida. El profesor 1, insiste en el uso de procedimientos uniformes y en la necesidad de cumplir las tareas. El profesor 3, dispone procedimientos uniformes y la necesidad de cumplir las tareas. Los profesores 2, 4 y 5; hablan con los alumnos y establecen objetivos.

En la situación 2. El rendimiento de su grupo está aumentando. Usted ha estado haciendo lo posible para asegurarse de que todos conozcan sus responsabilidades y lo que de ellos esperan. Todos los profesores coinciden con mantener una interacción amistosa y al mismo tiempo asegurarse de que todos conozcan sus responsabilidades y los niveles de rendimiento que se espera de los alumnos.

En la situación 3. Los alumnos del grupo no pueden resolver un problema por sí solos. Normalmente lo han hecho. El rendimiento y las relaciones interpersonales han sido buenas. Los profesores 2 y 3, trabajan con sus alumnos y tratan de solucionar los problemas en conjunto. Los profesores 1, 4 y 5, animan a sus alumnos para que trabajen en el problema y los profesores apoyan sus esfuerzos.

En la situación 4. Usted está considerando un cambio en la institución. Sus alumnos tienen excelentes antecedentes. Ellos comprenden la necesidad del cambio. El profesor 2, permite que los alumnos se involucren en el cambio y procura no ser autoritario. Los profesores 1, 4

y 5, permiten a sus alumnos formular su propia dirección. El profesor 3, incorpora las recomendaciones de los alumnos pero él dirige el cambio.

En la situación 5. El rendimiento de su grupo ha disminuido mucho en los últimos meses. Los alumnos no se preocupan por lograr los objetivos. Han necesitado que se les recuerde con apremio que cumplan con sus actividades. La redefinición de los papeles y responsabilidades ha ayudado en el pasado. Los profesores 1, 3 y 5, incorporan a la solución las recomendaciones, vigilando de cerca el alcance de los objetivos. Los profesores 2 y 4, permiten a sus alumnos involucrarse en la determinación de los papeles y las responsabilidades y procuran no ser autoritarios.

En la situación 6. Usted pasa a ocupar la titularidad en un grupo nuevo. El profesor anterior controlaba estrictamente al grupo. Usted quiere mantener la productividad, pero desea suavizar el ambiente. Los profesores 2 y 4, hacen que sus alumnos se sientan importantes e involucrados en los asuntos. Los profesores 1, 3 y 5, hacen que sus alumnos se involucren en la toma de decisiones, y vigilan que se alcancen los objetivos.

En la situación 7. Usted está considerando un cambio radical en su práctica educativa. Los miembros del grupo han hecho sugerencias sobre el cambio necesitado. El grupo ha sido productivo y ha demostrado flexibilidad y cooperación. Los profesores 2 y 4, participan con sus alumnos para determinar el cambio, pero dejan que los alumnos lo organicen. Los profesores 1, 3 y 5, se muestran deseosos de hacer los cambios en las formas más recomendadas; pero ellos mantienen el control.

En la situación 8. El rendimiento del grupo es satisfactorio y sus relaciones interpersonales buenas. Usted se siente inseguro en la dirección del grupo. Todos los profesores toman medidas para dirigir a los alumnos para que trabajen de manera adecuada.

En la situación 9. Su director lo ha nombrado profesor titular de un grupo que se muestra lento y algo apático, que además no sabe con claridad cuáles son sus metas. La asistencia a las clases ha sido escasa. Potencialmente tienen el talento necesario para todas las

actividades. El profesor 2, incorpora a la solución las recomendaciones de los alumnos, y trata de cerciorarse de que se alcancen los objetivos. El profesor 3, determina los niveles de calidad y supervisa cuidadosamente. Los profesores 1, 4 y 5, permiten que los alumnos intervengan en la fijación de metas; haciendo un acuerdo con ellos.

En la situación 10. Habitualmente sus alumnos han sido capaces de aceptar responsabilidades, pero ahora no están respondiendo a la reciente redefinición de aprendizaje escolar. Los profesores 1 y 4, permiten que sus alumnos se involucren en la redefinición de aprendizaje escolar, pero sin que tomen el control. El profesor 2, determina el aprendizaje escolar y supervisa cuidadosamente. Los profesores 3 y 5, incorporan a la solución las recomendaciones de los alumnos y se cerciora de que se cumplan los objetivos.

En la situación 11. Se le ha cambiado de grupo. El profesor anterior casi no se ocupaba de los asuntos del grupo que ha cumplido con sus actividades. Las interrelaciones son buenas. Los profesores 2 y 5, hacen que sus alumnos se involucren en la toma de decisiones y refuerzan las buenas contribuciones. Los profesores 1, 3 y 4, discuten con el grupo el rendimiento previo y luego examinan la necesidad de nuevas actividades.

En la situación 12. Información reciente indica que existen algunas dificultades entre los alumnos. El grupo tiene un récord sobresaliente de logros. Los miembros han trabajado en armonía durante el último año. Todos están capacitados para las actividades. El profesor 5, comunica su solución a los alumnos y examina con ellos la necesidad de nuevas prácticas. El profesor 4, permite que los alumnos del grupo solucionen sus problemas. Los profesores 1, 2 y 3, participan en la discusión de los problemas respaldando a los alumnos.

De acuerdo con los datos obtenidos de esta prueba:

Los profesores 1 y 5; están más orientados a un estilo de liderazgo transformacional; ya que proporcionan apoyo a sus alumnos y permiten que se involucren, es decir, que tengan participación, pero ellos son quienes toman las decisiones; son flexibles ante la participación de los alumnos pero los profesores tienen la autoridad de determinar qué, cómo y cuándo hacerlo. Estimulan a sus alumnos para hacerlos reflexivos del trabajo que pretenden

desarrollar. No aceptan el estado de las cosas, sino que se esfuerzan por cambiarlo y al mismo tiempo transformar las aspiraciones de los alumnos.

Y dentro de los cuatro estilos de liderazgo situacional; tienden a persuadir con el grupo, esto quiere decir, que existe una comunicación bilateral, permiten la exposición de puntos de vista de los alumnos pero ellos dicen “la última palabra”.

Los profesores 2 y 4; están mas orientados a un estilo de liderazgo transformacional; ya que proporcionan apoyo a sus alumnos y permiten que se involucren, es decir, que tengan participación, pero ellos son quienes toman las decisiones; son flexibles ante la participación de los alumnos pero los profesores tienen la autoridad de determinar qué, cómo y cuándo hacerlo. Estimulan a sus alumnos para hacerlos reflexivos del trabajo que pretenden desarrollar. No aceptan el estado de las cosas, y se esfuerzan por cambiarlo. Al mismo tiempo se esfuerzan por transformar las aspiraciones de los alumnos.

Y dentro de los cuatro estilos de liderazgo situacional; tienden a participar con el grupo, es decir, que la comunicación entre ellos es claramente bilateral; el líder y los seguidores (profesor-alumno) toman las decisiones. Es decir, los profesores comparten sus ideas con los alumnos, facilitando el diálogo para llegar a una decisión acordada en conjunto y la planeación de estrategias también en conjunto.

El profesor 3; tiende a aplicar un liderazgo transformacional ya proporciona apoyo a sus alumnos y permite que se involucren, es decir, que tengan participación, es flexible ante la participación de los alumnos. Estimula a sus alumnos para hacerlos reflexivos del trabajo que pretenden desarrollar. No acepta el estado de las cosas, sino que se esfuerza por cambiarlo y al mismo tiempo transformar las aspiraciones, ideales y motivaciones de los alumnos. Es importante señalar que sólo es una tendencia lo que él aplica de liderazgo transformacional; porque no está completamente de acuerdo con este estilo, ya que éste implica que el profesor permita la participación de los alumnos, pero él siempre tomará las decisiones.

Lo relevante para este proyecto, es que este profesor sí tiene un liderazgo situacional; haciendo referencia a los cuatro estilos; ya que al observar sus respuestas, estas son variadas, esto quiero decir, que él aplica diferentes “estilos” para cada una de las situaciones; que es lo

que pretende el liderazgo situacional: establecer una acción de acuerdo a cada una de las situaciones. La aplicación de los estilos están dentro de los grados más altos, es decir, que el profesor es capaz de aplicar la persuasión, participación incluso llegar a delegar; es decir, que él confía decisiones importantes a los alumnos; les permite y da la autoridad para que ellos propongan y adopten una solución, él sólo funge como guía.

Los resultados del grupo B turno vespertino muestran niveles altos de trabajo, maestría y competencia, en cuanto a los cuatro grupos restantes (ver gráfico 6), sus ejecuciones son buenas en cuanto al trabajo; muestran interés al realizar ciertos trabajos para cumplir con una meta, su nivel por hacer cada vez mejor las cosas, es muy bueno (maestría) y es uno de los grupos más competentes; a nivel de grado y entre los compañeros de grupo. Y esto trae como resultado que el profesor con su estilo de liderazgo tiene un grupo que muestra buenos promedios, por tanto está motivado y obviamente esto impacta favorablemente en el rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos en esta investigación se pudo observar que la mayoría de los alumnos a pesar de que viven en una zona con un nivel económico medio-bajo; viven en casa propia, con ambos padres y estos últimos presentan una educación del nivel básico y medio, motivo por el cual no son alumnos con grandes problemas en cuanto a su rendimiento escolar.

Los estudiantes entrevistados de los seis grupos de 6° de primaria; tienen maestría en todas sus actividades, es decir, que para ellos se manifiesta el hecho de hacer “bien” las cosas, aunque no se preocupan tanto por ser trabajadores y mostrar competencia entre sí. Los alumnos reconocen que la maestría está dentro de sus características como estudiantes. Mucho de esto tiene que ver con el desempeño del profesor, es decir, su práctica docente; debido a que los resultados arrojados presentan altos índices en cuanto a la estimulación de la maestría e índices bajos en cuanto al desempeño de la competencia.

En el campo de la psicología la definición aceptada respecto del liderazgo, deriva de corrientes de investigación que lo definen como un proceso comportamental de influencia que ocurre entre una persona; el líder y sus seguidores (Castro y Lupano, S.F. y Barrow, citado por Alves, 2007).

En esta relación el dirigente debe moverse sobre dos variables esenciales las cuales enuncia Casares (1996): 1) saber motivar, promover orientar, negociar y relacionarse con las personas; y ser capaz al mismo tiempo de 2) definir, promover y hacer lograr las tareas y los objetivos. Y esto es justamente lo que mide esta investigación; el grado de motivación que aplican los profesores y por tanto qué impacto tiene esto sobre el rendimiento escolar.

Ante esto afirma Ramos (2003), que los estilos de liderazgo corresponden al patrón de conducta de un líder, dependiendo de cómo es que lo perciben tanto los subordinados como los superiores; se desarrolla a partir de experiencias, educación y capacitación, por lo que la dinámica de liderazgo y su efectividad deriva enteramente de un liderazgo real.

Es importante señalar que la prueba que se aplicó a los profesores Prueba de Hersey y Blanchard (ver anexo 1) es sobre el liderazgo situacional, por lo tanto lo que se midió de ellos fue qué estilo de los cuatro que nos presenta el liderazgo situacional (ordenar, persuadir, participar, delegar) es el que aplican o si es que aplican varios de los estilos; teniendo como resultado que esta acción da lugar al liderazgo situacional; es decir, la variación que tienen para aplicar los estilos de acuerdo a cada una de las situaciones que se presenten.

De esta manera según la tipología contemporánea se hace una comparación de acuerdo con el estilo de liderazgo que aplica el profesor, es decir, que si el profesor se encuentra dentro del estilo “ordenar” está aplicando el liderazgo transaccional y si está dentro de los tres estilos restantes “persuadir, participar y delegar” el profesor está aplicando el liderazgo transformacional. Para ello es importante citar a los autores que lo describen.

El líder transaccional establece reglas de juego claras y proporciona al subordinado la información necesaria para que sepa “a qué atenerse”, no pretende cambiar radicalmente el estado de las cosas, pero es un buen administrador, y un tipo de líder muy apropiado en momentos de estabilidad de la organización (Rodríguez, 2000).

El líder transformador no acepta el estado de las cosas, sino que se esfuerza por cambiarlo y, a este fin, transforma las aspiraciones, ideales, valores y motivaciones de sus seguidores.

Los líderes transformacionales inspiran a sus seguidores a trascender sus intereses personales por el bien de la organización y son capaces de tener un efecto profundo y extraordinario sobre sus seguidores (Casado citado en Alvarado y Prieto, 2009).

Y que mejor que los profesores apliquen un liderazgo situacional. Es decir, que se encuentren dentro del estilo “delegar”, es importante mencionar que para la teoría situacional, la idea central es que no existe un único estilo de liderazgo que sea válido para cualquier circunstancia (Agüera, 2006).

Según Rodríguez (1988), se origina de dos variables: la cantidad de dirección (conducta de tarea) que es el grado en que el líder se ocupa en especificar y explicar al seguidor lo que ha de hacer: qué, cómo, cuándo, dónde y cuánto. Y la de apoyo socioemocional (conducta de relación o apoyo) es el grado en que el líder promueve la comunicación bilateral,

escuchando, comprendiendo, respetando, dialogando y proporcionando “caricias psicológicas” al seguidor.

Como señala Rodríguez (1988) los cuatro estilos corresponden a grados crecientes de madurez de los seguidores. La madurez en general se toma como la disposición para establecer metas altas y alcanzables responsabilizándose de ellas. Y por lo tanto entre más madurez muestren los profesores están más cerca de delegar; como lo muestra el estilo más alto de liderazgo situacional. La práctica concreta consiste en la conjunción de los dos elementos: motivación (querer) más capacidad (poder) para una tarea determinada: la que el líder pretende y/o la institución pide.

El trabajo del profesor está íntimamente ligado con la motivación y el impacto que ésta refleja en el rendimiento escolar. Ahora bien, en el campo educativo como mencionan Alvarado y Prieto, 2009; la motivación consiste en fortalecer la voluntad de aprender del educando. Y para alcanzar este objetivo, el buen docente debe, ante todo, encontrar el motor principal capaz de impulsar la conducta del aprendiz.

La motivación al logro es uno de los factores psicoeducativos que más influyen sobre el aprendizaje y el desempeño escolar (Alonso, 1991).

Y para fines de esta investigación es imprescindible tratar la motivación al logro. Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989), como para Andrade y Reyes Lagunes (1998) la motivación al logro tiene tres componentes:

- Trabajo, definido como el interés de hacer ciertas labores para cumplir una meta;
- Maestría, el interés de hacer cada vez mejor las cosas,
- Competitividad, la cual es la visión de competencias con los demás, en las tareas realizadas.

En relación con los datos obtenidos sobre las pruebas aplicadas a los profesores, el desempeño de ellos es bueno, ya que todos aplican un liderazgo transformacional y la mayoría un estilo dentro del liderazgo situacional que tiende a llegar a delegar, es decir, que sí permiten la participación de sus alumnos pero no aprueban por completo que los alumnos sean quienes tomen todas las decisiones.

Uno de los cinco profesores sí aplica el liderazgo situacional; para cada una de las situaciones adopta una actitud; desde el persuadir, participar e incluso hasta llegar al estilo de delegar; ya que acepta que sus alumnos se involucren y participen en las situaciones que se presentan dentro del salón de clases y además permite la toma de decisiones por parte de sus alumnos; por ende, la motivación al logro de este grupo es alta y presentan un mejor rendimiento escolar. Y se interesan por hacer cada vez mejor las cosas.

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje, es la motivación, y no hay duda de que cuando ésta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación, a veces lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden (Alvarado y Prieto, 2009).

Mucho de esto tiene que ver con la actitud del profesor, por ello se les pidió a los alumnos una evaluación sobre su profesor; ya que el profesor puede responder de cierto modo una prueba pero ésta debe coincidir con la opinión que los alumnos tengan de él. Naturalmente la eficacia del docente depende de varios factores, entre ellos del grado de dificultad que presenten el alumnado y su contexto o de la dificultad de cada tarea de enseñanza en sí misma y de los recursos disponibles para su actuación, pero un factor clave es la motivación de cada docente, y también su formación: querer educar, saber educar (Voli, 1996).

De acuerdo a los objetivos establecidos en esta investigación se puede concluir que el trabajo del profesor, refiriéndome a su práctica docente; es la base para resultados positivos en sus alumnos, en este caso, el liderazgo situacional es la línea del trabajo del profesor, ya que de ahí parte para actuar de una forma adecuada en cada situación, esto produce en los alumnos un factor que es determinante para que haya motivación al logro, debido a que su relación con el profesor es de confianza y está centrada en el principio básico del liderazgo situacional; llegar a delegar para que el trabajo, en este caso, el rendimiento escolar tenga un impacto positivo. El resto de los profesores son buenos líderes, apoyan a sus grupos y esto muestra buenos resultados; pero si hay una diferencia en cuanto al profesor que aplica liderazgo situacional, sus alumnos están mejor motivados y su trabajo impacta favorablemente en el rendimiento escolar.

Con base a las conclusiones a las que se pudieron llegar, producto de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden señalar las siguientes propuestas:

- La continua evaluación a profesores por parte de los directivos y de los alumnos, con la finalidad de conocer el desarrollo de su práctica docente.
- La aplicación de escalas en las escuelas para medir la motivación en los alumnos; esto, para conocer cómo está el rendimiento escolar y detectar los conflictos que frenan este avance.
- Diseñar y aplicar programas en los que los directivos sean parte del trabajo que implica que los profesores sean buenos líderes; que apoyen y fomenten el liderazgo.
- Incluso hacer un programa para que los padres de familia también estén involucrados, y en el que se trabaje para crear conciencia en proporcionar a sus hijos elementos que les brinden motivación y a su vez esto haga menos complicado el trabajo escolar, ya que esto implica un trabajo de equipo, en cuanto a profesores y padres de familia; todos y cada uno como responsables de proveer motivación para tener resultados benéficos sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

REFERENCIAS

- Agüera, E. (2006). *Liderazgo y compromiso social: hacia un nuevo tipo de liderazgo estratégico, ético y con compromiso social*. México. Porrúa.
- Alonso. I. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, España; Santillana.
- Alonso, F., Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: Un análisis de la estructura factorial del multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, vol. 22, núm. 3 pp. 495-501. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Alvarado, Y., Prieto A. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, Vól, 9 Núm. 3 pp. 1-18. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Álvarez, J. (2009). Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de la enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Recuperado de <http://www.2.fe.ccoo.es/andalucia/docu>
- Alves, J. (2000). *Liderazgo y clima organizacional*. *Revista de psicología y deporte* 9, (1) (2), pp. 123-133.
- Bass, B (1985). *Leadership & performance beyond explications*. New York. The free press.
- Bass, B. M. (1988). *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*. En Pascual, R (Ed.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.equipv.cl/index.php/psicoperspectivas.pdf>
- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Mc Graw Hill. Internacional.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York. Harper Colophon Books.
- Burton, W.H. (1980). Orientación del aprendizaje (2t). Magisterio Español. Madrid.
- Casares, D. (1996). *Liderazgo y capacidades para dirigir*. México. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Casas, M., Carranza, M. y Ruiz, A. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. México. Polvo de gis.
- Castro, A. (2005). *Técnicas de evaluación psicológica en los ámbitos militares: Motivación, valores y liderazgo*. Argentina. Paidós.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- Connell, J.P. (1990). *Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span*. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *the self in transition: infancy to childhood* (pp. 61-98) y Chicago: The University of Chicago Press.
- Constitución política. (1995). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Porrúa.

- Correa, F. e Ito, E (2007). Motivación y desempeño escolar en estudiantes de nivel medio superior: Diferencias encontradas por sexo. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 23 (1); 1-14.
- Crespo, A. (2008). Motivación de los maestros y maestras. *Plan amanecer*. Recuperado de http://www.planamanecer.com/motivacion_docente:preescolar.pdf
- Cuadrado, I. (2001). Cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres tipos de liderazgo. *Revista de psicología social*. 16(2) 131-155. Recuperado de <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Weblsabel/cuestiones%20te%F3ricas.pdf>
- Day, C., Hall, C. y Whitaker, P. (1998). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Londres. La muralla, S.A.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, México, en el correo de la UNESCO.
- Deutsch, M. y Krauss, R.M. (1984). *Teorías en psicología social*. México. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2001). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México; Mc. Graw Hill.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas Venezuela pp. 88-103. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Díaz-Loving, R. Andrade, P. y De La Rosa, J. (1989) Orientación de logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*. 6 (1) 21-26.
- Dorrego, P. (2002). Liderazgo, un vistazo general. Recuperado el 14 de noviembre de 2007 en <http://www.hipermarketing.com/nuevo>.

- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Eisenberg, A. (1994). Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control. Tesis para obtener el grado de Maestría. UNAM. Facultad de Psicología México.
- Escuela Normal oficial de Guanajuato (2008). *La práctica educativa: reflexiones sobre la experiencia docente*. México. Gobierno del estado de Guanajuato.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (sexta edición) México. Mc Graw Hill.
- Filloux, C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.
- Frymier, J.R. (1970). *Motivation: The mainspring and gyroscope of learning. Theory into practice*.
- Fullan, M. (1985) *Change Process and strategies at the local level. The elementary school journal*. 85, 3,391-421.
- Gagné, R.M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México. Trillas.
- García, M. (2004). *El liderazgo participativo en las escuelas primarias*. Tesina monográfica para obtener el título de Licenciado en Educación. México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Garrido, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4).123-137.

- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. España. Síntesis psicología.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A (2002). *El líder resonante crea más*; el poder de la inteligencia emocional. España. Plaza & Janés Editores, S.A.
- González, A. M. (1991). *El enfoque centrado en la persona: aplicaciones a la educación*. México. Trillas.
- González, R. (2005). Los valores morales. *Revista cubana de salud pública*, vol. 31, núm. 4, diciembre 2005. P. 269. Sociedad cubana de administración de salud. La Habana Cuba. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- González, J. (2009). El papel del docente en la motivación de alumno. *Revista digital Sapientia*. Recuperado de <http://feteugtalmeria.org/revistadigital/index>
- Graham, S. y Weiner, B. (1996). *Theories and principles of Motivation*. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84), New York: *McMillan Library Reference*.
- Guevara, E. (S.F.). Las aportaciones de Kurt Lewin. Recuperado de <http://www.eumed.net>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hersey, P., Blanchard, K. y Dewey, J. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. México. Pearson.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Aique.
- Jiménez A. R (2003). Tipos de liderazgo. Recuperado de <http://www.avantel.net/rjaguado/líder.html>
- Kouzes, J. (2005). *Brindar aliento*. Argentina.
- Kunert, K. (1979). *Planificación docente: el curriculum*. Oriens. Madrid.

- Leal, F. (1987). *Psicología organizacional*. México. ITESM, Monterrey.
- Levicki, C. (2000). *El gran liderazgo*. México. Panorama.
- Lupano, M. y Castro, A. (S.F.). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías de evaluación*. Secretaria de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Pp. 107-122.
- Maldonado, A. (1990). *Liderazgo y motivación*. México. Universo.
- Martínez, T. (1999). *La calidad educativa en el preescolar, a partir del liderazgo transformacional*. Tesis de Licenciatura para obtener el título de Licenciado en Educación. Zapopan, Jalisco. Universidad Pedagógica Nacional.
- Maslow, A (1993). *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairós.
- Maslow, A. (1990). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- Mateo, J. y Valdano, J. (2000). *Liderazgo*. México. Aguilar.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving society*. Princeton, N. j.: D Van Nostrand Co. Inc.
- McClelland, D. (1989). *La motivación del logro. Estudio de la motivación humana*. Madrid, España. Narcea.
- McGregor, D. *Professional Manager*. New York, N.Y.: Mc Graw Hill. Book Company, 1967.
- Mises, L. (2003). El significado de laissez faire. (Hidalgo, J. Trad.). Novedades desde cato. Recuperado de <http://www.elcato.org/node/354>
- Molinar, M., Velázquez, L. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. México. Trillas.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Educación, vol. 33, Núm. 2, 2009, pp. 153-170 Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones para mejorar la motivación en el aprendizaje. Innovación y experiencias educativas. Recuperado de <http://inslujan.edu.ar/Docentes/Capacit/MOTIVACION.pdf>
- Noriega, G. (2008). Temas de ciencia y tecnología. Recuperado de <http://www.utm.mx/editores/temas036/ENSAYO3-36.pdf>
- Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre. París. Elements de psychodidactique generale.*
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/FASE1/medicina/documentos/facultades/medicina/ciencias_salud/vol4nE/17_motivacion_vol4nE.pdf
- Pajares, F. (1996). *Self –efficacy beliefs in academic setting, Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.*
- Palomo, M. (2000). *Liderazgo y motivación: de equipos de trabajo.* España. ESIC.
- Pascual, R. (1993). *Liderazgo transformacional en los centros docentes.* España. Mensajero.
- Pérez, D. (2001). Ciencia y currículum: Una lectura teórico-epistemológica. Tiempo de educar, enero, julio, año/vol. 3, número 005. Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Tecnológico de Toluca. Instituto de Ciencias de la Educación de Estado de México. Toluca, México pp. 135-160. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Prawda, J. (1997). *Mejorando la eficacia interna y calidad de los sistemas educativos a través nuevos enfoques de capacitación docente.* Fondo de Cultura Económica (FCE). México.
- Programa Nacional de Carrera Magisterial (2004). Recuperado de <http://www.iebem.edu.mx>
- Purkey, S. y Smith, M. (1983). *Effective Schools: a review, the elementary school journal, vol. 83 N° 4, pp. 426-452.*

- Ramos, A. (2003). *Liderazgo: construye tu ideal*. México. Trillas.
- Rashotte, L. (2006). La influencia social. Recuperado de <http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS-S1413.pdf>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid. Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (1996). *Motivathing others: nurturing inner motivational resources*, Boston.
- Remedí, E. (1994). *El análisis de la práctica docente*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, J. M (1984). *El factor humano en la empresa*. Bilbao. Deusto.
- Rodríguez, M. (1988). *Liderazgo: desarrollo de habilidades directivas*. México. Manual moderno.
- Rodríguez, C. (2000). *Psicología y liderazgo en el siglo XXI*. España. Mira.
- Rogers, C.R. (1980). *De persona a persona*. México. El manual moderno.
- Rogers, C.R. (1986). *Libertad y creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Ronald, A. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles: propuesta para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. España. Paidós.
- Secretaria de Educación Pública (2011). Estadísticas educativas ciclo escolar 2010-2011. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>
- Secretaria de Educación Pública (2011). Resultados de la prueba Enlace 2011. Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx>
- Secretaria de Educación Pública (2011). Acuerdo número 592. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>
- Sidney, V. (1968). *El liderazgo: grupos y conducta política*. España. Rialp, S.A.
- Silvero, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. España. EUNSA.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade. Buenos Aires.

Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*; manual de reflexión y acción educativa. Madrid. PPC.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid. Narcea.

Zarzar, C. (1996). *Temas de didáctica*. México. Patria.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

ANEXO 1

PRUEBA DE HERSEY Y BLANCHARD SOBRE ESTILOS DE LIDERAZGO

A continuación encontrará una serie de preguntas que deberá responder conforme a su experiencia como docente, dando una sola respuesta a cada pregunta.

Marque con una X sobre la letra de la opción que responda a su propia experiencia.

1. Sus alumnos no están respondiendo últimamente a su preocupación amistosa y obvia por su bienestar. El rendimiento escolar de varios de ellos desciende en forma rápida.

- A. Insista en el uso de procedimientos uniformes y en la necesidad de cumplir las tareas.
- B. Dispóngase para tratar con ellos el asunto, pero no los presione para participar en las discusiones.
- C. Hable con los alumnos y establezca los objetivos.
- D. No intervenga de manera intencional.

2. El rendimiento de su grupo está aumentando. Usted ha estado haciendo lo posible para asegurarse de que todos conozcan sus responsabilidades y lo que de ellos espera.

- A. Mantenga una interacción amistosa; continúe asegurándose de que todos conozcan sus responsabilidades y los niveles de rendimiento que de ellos se espera.
- B. No realice ninguna acción determinada.
- C. Haga que el grupo se sienta importante e involucrado en los asuntos de la escuela.
- D. Dé importancia a las actividades y fechas límite.

3. Los alumnos del grupo no pueden resolver un problema por sí solos. Normalmente lo han hecho. El rendimiento y las relaciones interpersonales han sido buenas.

- A. Trabaje con el grupo, y trate de solucionar los problemas en conjunto.
- B. Deje que el grupo resuelva solo.
- C. Actúe firmemente para corregir y dirigir la situación.
- D. Anime al grupo para que trabaje en el problema y usted apoye sus esfuerzos.

4. Usted está considerando un cambio en la institución. Sus alumnos tienen excelentes antecedentes. Ellos comprenden la necesidad del cambio.

- A. Permita que el grupo se involucre en el cambio; no sea autoritario.
- B. Anuncie los cambios y haga que se cumplan bajo una supervisión estrecha.
- C. Permita que el grupo formule su propia dirección.
- D. Incorpore las recomendaciones del grupo dirigiendo usted mismo el cambio.

5. El rendimiento de su grupo ha disminuido mucho en los últimos meses. Los alumnos no se preocupan por lograr los objetivos. Han necesitado que se les recuerde con apremio que cumplan con sus actividades. La redefinición de los papeles y responsabilidades ha ayudado en el pasado.

- A. Permita que el grupo formule su propia dirección.
- B. Incorpore a la solución las recomendaciones, vigilando de cerca el alcance de los objetivos.
- C. Redefina los papeles y responsabilidades y supervise de forma estricta.
- D. Permita que el grupo se involucre en la determinación de los papeles y responsabilidades, pero no sea autoritario.

6. Usted pasa a ocupar la titularidad en un grupo nuevo. El profesor anterior controlaba estrictamente al grupo. Usted quiere mantener la productividad, pero desea suavizar el ambiente.

- A. Haga que el grupo se sienta importante e involucrado en los asuntos.
- B. Vigile muy bien de cerca las actividades y fechas límite.
- C. No intervenga de manera intencional.
- D. Haga que el grupo se involucre en la toma de decisiones, pero vigile que se alcancen los objetivos.

7. Usted está considerando un cambio radical en su práctica educativa. Los miembros del grupo han hecho sugerencias sobre el cambio necesitado. El grupo ha sido productivo y ha demostrado flexibilidad y cooperación.

- A. Defina el cambio y supervíselo en forma estricta.
- B. Participe con el grupo para determinar el cambio, pero deje que los miembros lo organicen.
- C. Muéstrese deseoso de hacer los cambios en las formas recomendadas, pero mantenga el control.
- D. Evite una confrontación y deje las cosas como están.

8. El rendimiento del grupo es satisfactorio y sus relaciones interpersonales buenas. Usted se siente inseguro en la dirección del grupo.

- A. Deje al grupo solo.
- B. Discuta la situación e inicie los cambios necesarios.
- C. Tome medidas para dirigir a los alumnos para que trabajen de manera adecuada.
- D. Muestre que respalda al grupo en la discusión de la situación; no sea autoritario.

9. Su director lo ha nombrado profesor titular de un grupo que se muestra lento y algo apático, que además no sabe con claridad cuáles son sus metas. La asistencia a las clases ha sido escasa. Potencialmente tienen el talento necesario para todas las actividades.

- A. Deje que el grupo busque solo las soluciones a sus problemas.
- B. Incorpore a la solución las recomendaciones del grupo, pero cerciórese que se alcancen los objetivos.
- C. Redefina los niveles de calidad y supervise cuidadosamente.
- D. Permita que el grupo intervenga en la fijación de metas, de común acuerdo con usted.

10. Habitualmente sus alumnos han sido capaces de aceptar responsabilidades, pero ahora no están respondiendo a la reciente redefinición de aprendizaje escolar.

- A. Permita que el grupo se involucre en la redefinición de aprendizaje escolar, pero no tome el control.
- B. Redefina el aprendizaje escolar y supervise cuidadosamente.
- C. Evite confrontación y no intervenga.
- D. Incorpore a la solución las recomendaciones del grupo; cerciórese que se alcance el aprendizaje escolar.

11. Se le ha cambiado de grupo. El profesor anterior casi no se ocupaba de los asuntos del grupo que ha cumplido con sus actividades. Las interrelaciones son buenas.

- A. Tome medidas para dirigir a los alumnos para que trabajen de manera bien definida.
- B. Haga que los alumnos se involucren en la toma de decisiones y refuerce las buenas contribuciones.
- C. Discuta con el grupo el rendimiento previo y luego examine la necesidad de nuevas actividades.
- D. Deje solo al grupo.

12. Información reciente indica que existen algunas dificultades entre los alumnos. El grupo tiene un récord sobresaliente de logros. Los miembros han trabajado en armonía durante el último año. Todos están capacitados para las actividades.

- A. Comunique su solución a los alumnos y examine con ellos la necesidad de nuevas prácticas.
- B. Permita que los miembros del grupo solucionen sus problemas.
- C. Actúe rápida y firmemente para corregir y dirigir.
- D. Participe en la discusión de los problemas respaldando a los alumnos.

Gracias por su colaboración!



ANEXO 2

MOTIVACIÓN AL LOGRO

A continuación encontrarás una serie de oraciones que usarás para describirte.

Ejemplo:

		SIEMPRE		NUNCA	
	Soy Simpático		X		

En el ejemplo puedes ver que hay cinco cuadros después de Simpático, debes marcar con una X sobre el cuadro que te representa más frecuentemente. Si marcas el cuadro más **CERCANO A LA FRASE**, esto indica que **SIEMPRE** eres así. Si marcas el cuadro más **ALEJADO**, esto indica que **NUNCA** eres así. El resto de los espacios indica diferentes grados de frecuencia de la oración utilízalos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona.

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión que venga a tu mente. Contesta en todos los renglones, dando sólo una respuesta en cada renglón.

Tus respuestas son totalmente confidenciales, recuerda **Contesta como eres siempre, no como quisieras ser.**

		SIEMPRE		NUNCA	
1	Me siento satisfecho(a) cuando supero mis ejecuciones previas.				
2	Me disgusta que otros sean mejores que yo.				
3	Me enoja cuando alguien me gana.				
4	Es importante para mí hacer las cosas lo mejor posible.				
5	Me da gusto vencer a los demás.				
6	Si hago un buen trabajo me causa satisfacción.				
7	Me siento bien cuando logro lo que me propongo.				
8	Para mí es importante hacer las cosas ordenadamente				
9	Hago lo posible porque el trabajo de los demás se vea peor que el mío.				
10	Comparo lo que hago con las personas que lo hacen más mal.				
11	Boicoteo a los demás con tal de ganar.				

12	Para mí es importante hacer las cosas cada vez mejor.					
13	Me disgusta cuando alguien me gana.					
14	Disfruto cuando el trabajo de los demás se ve mal junto al mío.					
15	Con tal de ser el primero soy capaz de todo.					

SIEMPRE

NUNCA

16	Soy ordenado(a) en las cosas que hago.					
17	Hago las cosas lo mejor posible.					
18	Soy perfeccionista al extremo del detalle.					
19	Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo.					
20	Me esfuerzo más cuando compito con otros.					
21	Soy cuidadoso(a) en las cosas que hago.					
22	Me enoja que otros trabajen mejor que yo.					
23	Soy dedicado(a) en las cosas que emprendo.					
24	Me importa mucho hacer las cosas mejor que los demás.					
25	Me gusta que lo que hago quede bien hecho.					
26	Me esfuerzo por ganar.					
27	Me siento realizado(a) cuando logro lo que me propongo.					
28	Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla.					
29	Por ser el primero aceptaría hacer cualquier cosa.					

30	Soy exigente conmigo mismo(a).					
31	Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas.					
32	Me encanta competir.					
33	Disfruto cuando puedo vencer a otros.					
34	Me enorgullece quedar en primer lugar.					
35	¿Soy responsable con las tareas que me asignan?					
36	No estoy satisfecho(a) hasta que mi trabajo queda bien hecho.					
37	No estoy tranquilo(a) hasta que mi trabajo queda bien hecho.					
38	Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás.					
39	Hago las cosas bien hechas.					
40	Lo importante para mí es ganar.					
41	No descanso hasta que las cosas que debo hacer quedan terminadas.					
42	Me satisface hacer bien las cosas.					

En una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor calificación, ¿Qué tan buen o mal estudiante te consideras? **Marca con una X**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Por qué?

Finalmente, escribe tus datos personales, recuerda que tus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales.

Nombre(S), Apellido Paterno, Apellido Materno

Sexo F () M () **Edad** _____ años

Escuela _____ **Grupo** _____

Promedio que obtuviste en el último periodo escolar evaluado: _____.____

Vivo con:

Mi Papa y mama () **Sólo con mi mamá** () **Solo con mi papá** () **Solo con mis abuelos** ()

Solo con mis tíos () **Con otras personas** ()

Vives en: **Casa propia o pagándola** () **Casa rentada** ()

¿Cuántos cuartos tiene tu casa? (sin contar cocina y baños)	
¿Cuántas personas viven en tu casa? (incluyendo papas, hermanos, otros)	
¿Cuántos hermanos mayores tienes?	
¿Cuántos hermanos menores tienes?	
¿Cuántos hermanos viven actualmente en tu casa?	

ESCOLARIDAD MÁXIMA DE:	PRIM.	SEC.	BACH.	UNIV.	POSGRADO.
Tu papá					
Tu mamá					

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu papá?

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu mamá?

¡Gracias por tu colaboración!

