



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 CDMX-NORTE

**El impacto del Liderazgo Transformacional en la conducción de la organización  
escolar. El caso de dos escuelas primarias en la Ciudad de México**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Maestría en Educación Básica

Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica

PRESENTA:

RAFAEL HERNÁNDEZ MÉNDEZ

TUTORA: Dra. Blanca Irais Uribe Mendoza

ASESORAS: Dra. Mariana Hernández Olmos

Dra. Anabela López Brabilla

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2021



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 CDMX-NORTE

El impacto del Liderazgo Transformacional en la conducción de la organización escolar.

El caso de dos escuelas primarias en la Ciudad de México

RAFAEL HERNÁNDEZ MÉNDEZ

Tesis

Presentada para obtener el título de Maestría en Educación Básica

Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica

Ciudad de México, 2021



Ciudad de México, 12 de Enero, 2021

Oficio **D-U096/084/2021**

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN.

LIC. RAFAEL HERNÁNDEZ MÉNDEZ  
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
MATRÍCULA 20140960015  
PRESENTE.

ESTIMADO LIC. HERNÁNDEZ MÉNDEZ:

En mi calidad de Presidente de la comisión de titulación, con fundamento en el reglamento de Posgrado y los lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su Tesis de grado titulada **“EL IMPACTO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA CONDUCCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. EL CASO DE DOS ESCUELAS PRIMARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO”**, de la especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales, de la Maestría en Educación Básica, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen para obtener el grado de Maestro en Educación Básica el día **10 de Marzo del presente a las 11:00 horas**, con el orden de jurado como se presenta a continuación

PRESIDENTE:	<b>DRA. ANABELA LÓPEZ BRABILLA</b>
SECRETARIO:	<b>DRA. MARIANA HERNÁNDEZ OLMOS</b>
VOCAL:	<b>DRA. BLANCA IRAÍS URIBE MENDOZA</b>

Deseándole el mayor de los éxitos, aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

  
DR. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA  
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN  
096 CDMX NORTE



EFM'AVP'jtu\*



## Agradecimientos

A mis padres y hermanas porque los amo,  
sé que me aman y siempre han estado conmigo apoyándome.

A mi pareja con quien he compartido momentos buenos y malos,  
agradables y desagradables, salud y enfermedad, de todo,  
pero sobre todo agradezco su silencio, paciencia y apoyo  
para la realización de esta investigación.

Mi asesora, la Dra. Blanca Iraís Uribe Mendoza,  
por ser el faro que supo orientar mi trabajo,  
gracias por el tiempo dedicado.

Y a todos los maestros de la UPN unidad 096  
que me inspiraron con su ejemplo y  
me compartieron de su conocimiento.

A mi amiga Abigaíl por todo su apoyo.

## INDICE

Siglas.....	IV
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
Problema de la investigación.....	3
Hipótesis.....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos particulares.....	6
Justificación.....	7
Capitulado.....	9
<b>1. El liderazgo en la política educativa nacional en el nivel Básico.....</b>	<b>11</b>
1.1 La organización escolar en el contexto mexicano.....	17
1.2 El liderazgo y la gestión escolar en la política educativa nacional en Educación Básica.....	23
<b>2. Evolución de la teoría de liderazgo.....</b>	<b>39</b>
2.1 Antecedentes del tema.....	40
2.2 Perspectivas y enfoques de liderazgo.....	45
2.3 La importancia del liderazgo directivo en la organización escolar.....	49
2.4 Perspectivas en los enfoques de liderazgo.....	53
2.5 Estilos de liderazgo.....	57
<b>3. Evolución de la teoría Transformacional y Transaccional.....</b>	<b>62</b>
3.1 Modelo de liderazgo: Transformacional y Transaccional.....	72
3.2 Liderazgo Transformacional.....	74
3.2.1 Influencia idealizada.....	77
3.2.2 Motivación inspiracional.....	78
3.2.3. Estimulación intelectual.....	80
3.2.4 Consideración individualizada.....	82
3.3 Liderazgo Transaccional.....	83

3.3.1 Recompensa contingente.....	85
3.3.2 Dirección por excepción.....	86
3.3.3 Laissez-faire.....	88
3.4 Satisfacción, esfuerzo extra y efectividad.....	89
<b>4. Estrategia y diseño de la investigación.....</b>	<b>91</b>
4.1 El instrumento metodológico.....	95
4.2 Población y muestra.....	97
4.3 Predicción y validez del modelo.....	104
4.4 El Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X).....	105
<b>5. Análisis de los resultados de la aplicación del instrumento de medición:</b>	
<b>Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X).....</b>	<b>107</b>
5.1 Resultados.....	107
<b>Conclusiones.....</b>	<b>156</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>161</b>
<b>Anexo 1.....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>176</b>
<b>Anexo 3.....</b>	<b>177</b>
<b>Anexo 4.....</b>	<b>178</b>
<b>Anexo 5.....</b>	<b>180</b>
<b>Anexo 6.....</b>	<b>181</b>

## **Siglas**

ANMEBN: Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal

APF: Asociación de Padres de Familia

AEFCM: Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

CML: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo

CTE: Consejo Técnico Escolar

CEPSE: Consejo Escolar de Participación Social en la Educación

LGSPD: Ley General de Servicio Profesional Docente

LTG: Libros de Texto Gratuitos

MGEE: Modelo de Gestión Educativa Estratégica

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X en su versión en inglés)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PEC: Programa de Escuelas de Calidad

PEMC: Programa Escolar de Mejora Continua

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SPSS: Statistical Product and Service Solutions (por sus siglas en inglés)

UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

## INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra en constantes cambios, está inmersa en la urgencia de tomar decisiones de orden económico, político, cultural, ecológico, por mencionar algunas, en ella la labor docente es considerada un punto nodal para la formación de seres humanos que sean capaces de construir la realidad que se requiere, de buscar alternativas de solución a los problemas que forman parte de este universo, de vivir una cultura de paz en cada salón de clases, de saber relacionarse con las demás personas, de construir y recrear cultura, entre muchas más acciones.

Dicha labor tiene un espacio por excelencia llamado escuela, palabra que hace referencia no sólo al inmueble (limitado por cuatro paredes) donde se dan procesos de enseñanza-aprendizaje, ésta puede ser considerada como una micro-organización dentro de otra macro-organización, por lo que merece ser estudiada junto con los actores que la conforman.

Los ambientes educativos han adquirido importancia al convertirse en el escenario donde se pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y donde se desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores de los educandos, en otras palabras es el lugar por excelencia donde niños y jóvenes pueden tener una educación de calidad, donde las políticas públicas cobran vida.

Otros actores que integran a la comunidad educativa son los profesores, cada uno de ellos tienen una formación académica, una historia personal distinta, lo que les hace interpretar la realidad y abordarla desde diversos puntos de vista; cada docente aborda su



realidad desde una óptica diferente. Así al encontrarse frente a algún conflicto busca realizar lo mejor que puede, aunque esto no siempre sea lo correcto, lo debido, lo permitido o lo legalmente conducente.

Hoy día, para brindar una educación de calidad se demandan múltiples conocimientos, habilidades y competencias por parte de los docentes y de sus jefes inmediatos, en este caso los directores escolares; son los actores en quienes recae toda responsabilidad de lo que ocurre en los planteles educativos, son considerados como los actores capaces de permitir e impedir que los procesos educativos se lleguen a buen término.

El director escolar tiene un papel central en la conducción de este tipo de organización educativa. Tal es así que la normatividad con la que se rige la Secretaría de Educación Pública (SEP) define las funciones y obligaciones que debe cumplir un director de nivel Primaria (Art. 14, Acuerdo 96). En el año 2013, por ejemplo, con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se estipularon los perfiles, parámetros e indicadores de esta figura educativa, líder de la organización. Sin embargo, en la práctica, o en el ejercicio cotidiano de las funciones del director, se advierte la ausencia de un liderazgo que favorezca la conducción de la organización escolar encaminada a cumplir con los fines institucionales para los que fue creada (Uribe, 2007).

En este contexto surge la necesidad de observar, analizar y categorizar los estilos de liderazgo con que se conducen los directores de las escuelas primarias, ya que la importancia del ejercicio de este rol y su influencia en la organización (Navareño, 2012), “no se encuentran en debate” (López, Slater y García, 2010, p.33), a pesar de que estos actores son considerados fundamentales en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2011; López *et al.*, 2010; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2008

citada por Rodríguez *et al.*, 2011; OCDE, 2009; Uribe *et al.*, 2007). La razón es que pueden crear ambientes adecuados para que los docentes mejoren sus prácticas al interior de las aulas (OCDE *et al.*, 2009). Además, son vistos como una de las características esenciales en la efectividad de las instituciones escolares (Gil, Muñiz y Delgado, 2008); pues éste –junto con su equipo– es clave para definir las estrategias de la mejora educativa (Uribe, 2007); apoyar a los docentes y orientarlos en su perfeccionamiento pedagógico; impulsar los subsistemas en la Asociación de Padres de Familia (APF), el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE) y en el Consejo Técnico Escolar (CTE) (SIEME, 2013; Vértiz, 2009); además se considera un elemento que puede llegar a determinar la calidad del desempeño de las escuelas (López *et al.*, 2010), entre otras consideraciones.

Por último, sólo resta aclarar que el presente documento, se apega a los usos lingüísticos para utilizar el masculino gramatical como genérico para referirse a ambos sexos, sin intenciones de discriminación y con el objetivo de no cansar a los lectores con un uso excesivo de lenguaje incluyente.

### **Problema de investigación**

En las últimas décadas, se ha mencionado que el líder de cualquier organización tiene una influencia en sus seguidores (Serrano y Portalanza, 2014), pues de manera directa e indirecta ejerce una influencia positiva o negativa en la vida organizacional. Por su parte, Alejandra Cortés Mejía (2004) encontró en sus investigaciones que el liderazgo del director actúa en el ambiente de la organización para que éste no sea “tóxico” (p.208); a su vez, concluyó que el liderazgo juega un papel fundamental en la motivación del trabajo de los

docentes. Por su parte, Sosik Kahai y Ryhammar Evkall (como se citaron en Pedraja y Rodríguez, 2004) afirmaron que el estilo de liderazgo afecta varios factores, tales como, los procesos de trabajo grupal, el clima social y los resultados en general.

En este contexto, se ubica la complejidad del tema del liderazgo, haciendo necesario hablar de dos tipos de liderazgos que se localizan en el sector educativo, es decir, que lo ejercen los directivos de los centros escolares: el Transformacional y el Transaccional. Ambos liderazgos se pueden observar y categorizar en el ejercicio práctico de los directores de Educación Básica en Escuelas Primarias Generales de la Ciudad de México de sostenimiento público. Cabe aclarar que el ejercicio de estos liderazgos se lleva a cabo de manera inconsciente, ya que no han sido aprendidos de algún manual o proceso formativo, debido a que en México no existen instrumentos o cursos con esta especificidad – Transformacional y Transaccional–. Sin embargo, los estilos de liderazgo han sido aprendidos desde su formación académica o experiencia de vida y profesional (OCDE, 2009).

En consecuencia, la ausencia de un liderazgo por parte de un director escolar que motive, inspire, conduzca y estimule a su personal docente puede provocar un clima organizacional poco funcional. Por ejemplo, Wrigth (como se citó en Cabrera, 2014), planteó que “la relación entre liderazgo transformacional” (p.104), o sea la motivación, tiene una estrecha relación con que se cumpla la misión de la organización, esto lo llegó a observar de manera específica en los empleados que ejercen un servicio público (Cabrera, *et al.*, 2014).

Por su parte Serrano y Portalanza (2014) concluyeron que el liderazgo “[...] es el principal generador de la calidad del clima organizacional debido a su capacidad para formar en los trabajadores aquellas percepciones que le dan vida al clima organizacional” (p.123); surgiendo así la presencia de conflictos entre los diferentes actores que componen la

comunidad escolar y el desvío de la función desde el rol del director; además se crea un ambiente que permite la división de intereses para la conducción de la organización escolar sobrepuestos a la misión y visión de la institución educativa.

Israel Martínez Contreras (2014) plantea que el director escolar motiva y desarrolla la sensibilidad en el docente y en la resolución de conflictos en la organización. Mientras que Wether y Davis (citados por García, 2011) afirman que para mejorar la productividad en una organización es necesario mejorar la calidad del clima en ésta.

Por lo tanto, observar, categorizar y analizar ambos liderazgos –Transformacional y Transaccional– se hace pertinente y necesario en los estudios sobre el fenómeno educativo en escuelas de nivel Primaria. Pues los directores son un factor central en la conducción de los centros escolares, debido a que el liderazgo es considerado como una de las variables más importantes para que los alumnos logren los aprendizajes esperados, siendo ellos los actores principales por y con quienes se trabaja, a los que van dirigidos los esfuerzos de Sistema Educativo Mexicano (Printy, 2010 citado por Bolívar, 2010; Uribe, 2007).

## **Hipótesis**

El estilo de Liderazgo Transformacional, a diferencia del Liderazgo Transaccional, brinda a los directores del nivel Primaria la posibilidad de ejercer sus funciones en un clima organizacional que favorece el cumplimiento de la misión escolar, la satisfacción, esfuerzo extra y la efectividad de los docentes (seguidores).

## **Objetivo General**

Definir y caracterizar el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Transaccional. Asimismo, observar, considerando el caso de dos Escuelas Primarias Generales de sostenimiento Público, de la Ciudad de México, el ejercicio práctico de los directores para determinar que el Liderazgo Transformacional permite que se genere un clima organizacional favorable para llevar a buen término la misión escolar, mismo que se ve reflejado en la satisfacción, esfuerzo extra y efectividad de los docentes.

## **Objetivos Particulares**

1. Fundamentar la importancia que tiene el ejercicio del Liderazgo Transformacional por parte de los directores de las escuelas Primarias del sector público.
2. Exponer el ejercicio práctico de dos directores de Primarias oficiales que ejercen el Liderazgo Transformacional y Transaccional.
3. Analizar la percepción de los docentes de nivel Primaria (seguidores), respecto al tipo de liderazgo que ejerce su director (líder).

## **Justificación**

Las Escuelas Primarias Generales, de sostenimiento público, cuentan con una estructura organizacional para su funcionamiento establecidas en la normatividad mexicana; los actores en estos planteles educativos son: director, docentes, alumnos, personal administrativo y el Consejo Técnico Escolar (Art.14-35, Acuerdo 96), siendo el directivo la figura o “[...] elemento central en sus centros de trabajo” (López, Slater y García, 2010, p.33), “agente principal que establece las condiciones en las escuelas para una enseñanza y un aprendizaje efectivos [...]” (OCDE, 2009, p.26). Por ello, resulta de vital importancia estudiar la figura del directivo escolar para comprender la influencia que este actor ejerce al interior de los planteles educativos, ya sea en las labores administrativas, académicas, o como el líder al interior de las organizaciones escolares, principalmente con influencia directa en los docentes. Por lo tanto, éste es un primer elemento que brinda justificación a la presente investigación.

A esta justificación, se debe añadir que las investigaciones alrededor de la figura del director escolar son reducidas (Posner, 2004). Al respecto, María Laura Lupano y Alejandro Castro (2013) señalaron que la figura directiva es poco estudiada, planteando así el desafío de llevar a cabo investigaciones locales en este sentido. Por otra parte, Gema López Gorosave (2010), no encontró otros estudios sobre el liderazgo y sus prácticas en “la dirección de escuelas primarias en México” (p.2) escolar. Por lo tanto, ante la escasa presencia de investigaciones sobre el liderazgo escolar resulta pertinente realizar una pesquisa de esta naturaleza.

Ayoub (2010) expuso que en México existen muy pocos estudios que evidencien la presencia del liderazgo en las organizaciones, y que estos –pocos– se encuentra enfocados

en el sector privado (Van Mart, 2003 citado por Vázquez, 2013). Por ejemplo, Ignacio Mendoza Martínez, Blanca García Rivera y Jesús Uribe Prado (2014) presentaron su investigación<sup>1</sup> en referencia al liderazgo y su relación con variables de resultado aplicado a directivos de mando medio en una empresa de entretenimiento en la Ciudad de México (Mendoza *et al.*, 2014, p.1412).

Por lo tanto, la presente investigación da cuenta de la importancia del tipo de liderazgo que los directores –de dos escuelas primarias generales de sostenimiento público– ejercen en los docentes (seguidores) al fomentar cierto tipo de clima en la organización escolar para cumplir con su misión, observando el Liderazgo Transformacional como un referente para la buena conducción de los colegiados analizados y la percepción que los docentes tienen de sus propios líderes. Así que en ello radica la hipótesis presentada. Con ello se constata la implementación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X), instrumento que define y caracteriza el tipo de liderazgo de los directores analizados. Razón por la cual se justifica la presente investigación.

---

<sup>1</sup> “El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de factores de liderazgo transformacional y transaccional en variables de resultado con personal directivo de nivel medio de una Empresa de Entretenimiento en México, D.F., con el Modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio. Se aplicó el “Cuestionario sobre Datos Sociodemográficos y Organizacionales del Trabajador” y la “Adaptación al Multifactor Leadership Questionnaire” (MLQ), a una muestra de n=100 directivos de nivel medio. Los Modelos de Ecuaciones Estructurales determinaron que en el perfil de liderazgo de los directivos investigados destacan en primer lugar sub-escalas transformacionales” (Mendoza *et al.*, 2014, p.1412).

## Capitulado

Se inicia con un breve recorrido de la organización escolar en el contexto mexicano, partiendo de lo general a lo particular, observando en todo momento el papel que juegan los directivos escolares al ser líderes. De manera rápida se observa el contexto internacional hasta llegar al micro sistema escolar (Secretaría de Educación Pública, Educación Básica, Nivel Primaria, Escuelas en la CDMX y los dos casos estudiados). Aquí se hace un barrido de lo que es la gestión en la política Educativa en México, considerando al liderazgo escolar como parte fundamental de las políticas nacionales y como responsable directo de lo que sucede en las escuelas.

Después se aborda el tema de liderazgo, desde algo general (sus antecedentes y perspectivas), hasta llegar a la postura de este actor al interior de las organizaciones escolares; cabe mencionar que no existe un tipo de liderazgo único y aislado, existe una infinidad de posibilidades y de teorías para abordar este término. Se abordan los marcos conceptuales de los estilos de liderazgo, sus características, enfoques y evolución del modelo, por lo que se abordan los distintos tipos de liderazgo encontrados, incluyendo la teoría carismática de Max Weber. Más adelante, se presenta la evolución de la teoría del Liderazgo Transformacional y Transaccional, propuesta de Bernard Morris Bass y Bruce Avolio, donde se explica cada uno de los factores que integran estos estilos de liderazgo, y cómo es que éste es observado por los seguidores (profesores).

Además, se presenta la estrategia utilizada en esta investigación, desde los pasos más sencillos hasta la definición de metodología utilizada; se explica el por qué se considera que es una investigación de tipo cuantitativo; se fundamenta el porqué de la importancia de la utilización del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo.



Por último se expone el análisis de los resultados arrojados con la aplicación del cuestionario, esta información se puede observar en gráficas de barras sencillas y específicas; para tal efecto, se organizó primeramente el Liderazgo Transformacional y después lo correspondiente al Transaccional, observando las dos escuelas para su mejor visualización y comparación. Esta información fue analizada con el propósito de demostrar la hipótesis de la Tesis.

Así, se invita al lector a tener una mente abierta en este documento, ya que el liderazgo lo puede ejercer cualquier persona que interactúa con otra, y aunque se presenta al Liderazgo Transformacional como una propuesta de ejercicio para mejorar el clima organizacional, éste no es el único tipo, estilo o modo de ser del líder, cada uno debe serlo y elegir el estilo que más se adecue a sus necesidades, contexto, manera de ser e historia, para influir en su entorno y con las personas que lo rodean.

# CAPÍTULO I

## EL LIDERAZGO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL EN NIVEL BÁSICO

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) –en los países que la integran–, afirma que la definición del liderazgo escolar ha evolucionado por el conjunto de “funciones, incluyendo las tareas administrativas y de gestión, los recursos financieros y humanos, las relaciones públicas, el aseguramiento de la calidad [...]” (p.33). Estas funciones se pueden observar en las distintas traducciones al español cuando se habla del director –en el ámbito escolar–.

<b>La figura del director en distintas latitudes</b>		
<b>País</b>	<b>Nombre</b>	<b>Concepción</b>
Finlandia	Fores-tandare	Aquel que representa a la escuela
Dinamarca	Inspektor	El que supervisa
Suecia	Rektor	Persona con la responsabilidad final en las escuelas de la iglesia
Reino Unido	Head teachers	Maestros directores
Irlanda	Priomhoide	Maestro principal
Diversos países	Primus inter pares	El primero entre iguales

Cuadro 1. La figura del director en distintas latitudes. Creación propia. Recuperado de: OCDE *et al.*, 2009.

Bush y Glove (como se citaron en OCDE *et al.*, 2009), afirmaron que “el liderazgo implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas” (p.18), ellos consideran que esta influencia debe darse de manera intencional, procurando mantener un equilibrio entre el propio pensamiento y su actuación; específicamente se influye en las capacidades, motivaciones y condiciones en las que trabajan los profesores (OCDE *et al.*, 2009).

Por su parte, Bracho y García (2013) consideran al liderazgo como un proceso en el interior de las organizaciones, y que es fundamental para conjuntar y guiar los esfuerzos y las motivaciones de los individuos encaminadas a lograr los fines sociales para las que fueron creadas; siendo necesario el ejercicio de una dirección que se ajuste a lo que la empresa requiere (Maureira, 2004). Esto representa el camino para alcanzar los objetivos trazados y obtener el desarrollo esperado, lo que se puede llevar a las organizaciones de tipo escolar. Estos líderes son los negociadores entre las demandas que descienden desde el macro Sistema Educativo con “[...] reglamentaciones y normas centrales” (OCDE *et al.*, 2009, p.24), así como con las demandas internas de cada escuela –entre docentes-alumnos, comunidad-profesores y entre el propio colegiado– (OCDE *et al.*, 2009).

La organización puede ser vista como una competencia gerencial donde se clasifican y ordenan todos los elementos que un gerente utiliza a lo largo de su gestión; también donde se prepara y maneja aquella información que sirve para mejorar el ambiente de una institución; que la planificación en las instituciones se debe orientar al logro de los objetivos para los que fueron creadas y a mejorar su funcionamiento (Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009).

Al interior de la organización, la dirección puede ser considerada como un elemento del proceso gerencial, como un componente que ayuda a unificar los esfuerzos aislados o a orientar las actividades para alcanzar metas y cumplir con objetivos, manteniendo unido al grupo; con esta idea, el gerente educativo –directivo– puede manifestar su capacidad para tomar decisiones con certeza y desempeñar sus funciones de manera eficiente (Martins *et al.*, 2009). En este sentido, Mendoza y Ortiz, 2006 (como se citaron en Vázquez, 2013) afirman que:

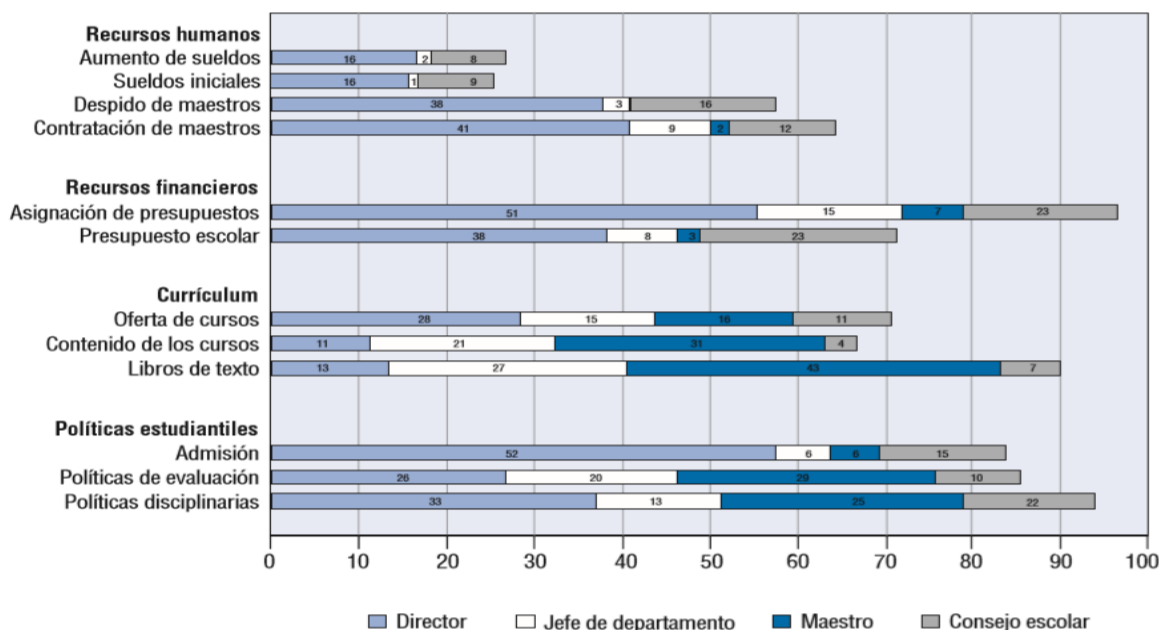
[...] la cultura organizacional es un conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales, que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad, porque establecen una atmósfera afectiva común, sea ésta positiva o negativa, y un marco cognitivo compartido. Se trata de un modo de vida y configura la forma en que se relacionan los individuos de una organización (p.82).

A lo largo y ancho del Globo se ha demostrado la importancia del director escolar en la conducción de este tipo de organizaciones –Escuelas– (Antúnez, 1999; Leithwood, 2009). Serafín Antúnez *et al.* (1999), afirmó que el trabajo en equipo no está garantizado por la creación de normas, reglamentos formales o procesos estandarizados que conducen a las personas en las organizaciones, por el contrario, él afirmó que se requieren de líderes capaces de activar procesos de formas creativas, innovadoras, dinámicas, siendo los directores de los planteles educativos las figuras que pueden dedicar mayor parte de su tiempo para observar alguna situación problemática, y quienes están acostumbrados a tener una visión –holística– más completa e integral de cada situación, estos líderes escolares –directores– son vistos como el motor interno de la organización que puede lograr la colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa, lograr elevar la calidad del servicio que se ofrece, que se ocupen los recursos materiales y temporales de manera eficiente (Zurita, 2013).

En la actualidad, se reconoce que toda organización constituye un sistema dinámico no lineal, sometido a grandes cambios, en donde el liderazgo debe ser flexible para dar respuesta a estos cambios (Contreras y Barbosa, 2013); reconociendo que las escuelas son organizaciones en las que no existe un día igual al otro, que la vivencia de cada profesor es

distinta de un salón a otro, que el liderazgo ejercido por el director debe de adaptarse a los nuevos retos y cambios del propio sistema –a niveles macros y micros–.

Se ha considerado a la escuela como la unidad básica en la mejora educativa (Murillo como se citó en Posner, 2004), y al director como “[...]el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes” (Bolívar, 2010, p.9) –ya que antes se encuentra el docente como responsable directo– el director no trabaja directamente en los salones o espacios, aunque sí contribuye a que las condiciones materiales e inmateriales de las aulas se encuentren en óptimas condiciones, creando así ambientes de aprendizaje (SEP, 2011), y contextos propicios para que los profesores realicen sus funciones de la mejor manera (Bolívar *et al.*, 2010). Sobre este punto, la OCDE *et al.* (2009) ha realizado diversos estudios cuantitativos a lo largo y ancho del Mundo, y los considera evidencia empírica fundamental para sostener este postulado (OCDE *et al.*, 2009), además, estima que en la figura del director escolar es donde recae la mayor responsabilidad de todo el plantel educativo. En México, a nivel Primaria, este mandato está contenido en el Acuerdo 96 (SEP, 1996) que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias (ver Anexo 1). Asimismo la OCDE (2009) ha presentado los resultados del nivel de involucramiento que tienen los directores escolares en los ámbitos de recursos humanos y financieros, así como de currículum y políticas estudiantiles.



Gráfica I: Quién está involucrado en diferentes responsabilidades a nivel escolar en los países de la OCDE, 2003. Recuperado de: OCDE, 2009, p.77.

Ahora bien, se considera que “una organización jerárquica es adecuada cuando las tareas son repetitivas, rutinarias y no se necesita innovar; cuando la toma de decisiones es sólo de arriba hacia abajo [...]” (OCDE *et al.*, 2009, p.87; Santizo, 2009, p.67). Sin embargo, si bien en los centros escolares existen tareas repetitivas –como puede ser: evaluar todos los días, realizar las planificaciones o llenar documentación oficial y rutinaria (Rodríguez, 2011), pasar lista, iniciar y terminar a la misma hora, cuidar y resguardar a los alumnos, por mencionar algunos ejemplos (Vértiz, 2009)–. Hay quienes pueden considerar este tipo de organización jerárquica como adecuada, y donde no se necesita innovar. No obstante, la escuela sí requiere una jerarquía en sus integrantes, y a pesar de los ejemplos anteriores, todos los días se innova, ya que se interactúa con seres humanos y ningún día es similar al anterior, cada año se enseñan las mismas materias pero no se enseña de la misma forma, aunque sea el mismo maestro, el mismo grado escolar, el mismo contenido e incluso los mismos libros de texto.

Siendo que “[...] la escuela es una organización diferente de otro tipo de organizaciones y que, por tanto, no pueden adoptarse tecnologías (de) gobierno que la administren sin diferenciarla de otras organizaciones” (Navarro, 2004, p.7), estos centros escolares no son fábricas en donde se trabaja con maquinaria que realiza ciertos procesos para lograr un producto terminado. Por el contrario, según Martins *et al.* (2009) “el éxito de una organización depende del crecimiento y desarrollo de quienes la integran” (p.2), por ello, la importancia de analizar al líder desde la perspectiva de sus seguidores en el contexto escolar, por ser ésta una organización formal.

Al respecto, Salazar menciona que el Liderazgo Transformacional tiene distintos efectos “[...] en la organización escolar en base a la formulación e investigaciones de Bass (1985), [...] éste tiene importantes y significativos impactos sobre variables de procesos, tales como: el nivel de colaboración, aprendizaje organizacional, compromiso personal con las metas organizacionales y mayores capacidades para cumplir éstas” (Salazar, 2006, p.9).

La Escuela es una organización (Vértiz, 2009) formal que está integrada por personas con una historia particular, tiene una infraestructura, una estructura y jerarquía definida, tiene límites y fronteras, está ubicada en un contexto, inclusive fue creada como una institución con un fin específico, se rige bajo normas y leyes establecidas, pertenece a una organización más grande y a su vez se forman subgrupos en su interior.

## 1.1 La organización escolar en el contexto mexicano

En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) hace realidad su proyecto mediante las organizaciones educativas distribuidas en varios niveles<sup>2</sup>; en todos estos centros educativos se requiere de un liderazgo –figura directiva– que los conduzca (Garbanzo y Orozco, 2010). Asimismo, el SEN, está subdividido en niveles, tipos y modalidades como se muestran a continuación:

Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Grado				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Nivel/ tipo/ modalidad	Educación básica												Educación media superior		
	Preescolar			Primaria						Secundaria			Bachillerato		
	Modalidades:			Modalidades:						Modalidades:			Modalidades:		
	General			General						General			General, tecnológica, telebachillerato, Colegio de Bachilleres		
	Comunitaria			Comunitaria						Técnica			Educación profesional técnica		
Indígena			Indígena						Telesecundaria			Modalidades:			
									Comunitaria			Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); Centro de Estudios Tecnológicos (CET); otras.			
									Para trabajadores						

Cuadro 2. El sistema educativo mexicano. Fuente: INEE, 2012, p.17

En su mayoría, los alumnos que conforman el SEN asisten a escuelas de sostenimiento público –alrededor del 90% de estudiantes en Educación Básica–. La operación y administración de los planteles educativos está descentralizada, lo que significa que cada estado de la República se hace cargo y es responsable de la prestación del servicio que se ofrece (INEE, 2012). Históricamente esta descentralización en materia educativa se realizó en 1992 con el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el que el gobierno federal, estatal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron esta separación y autonomía (INEE *et al.*, 2012).

<sup>2</sup> El Sistema Educativo Nacional está conformado en diversos niveles, tipos y modalidades. La Educación Básica se divide en: Preescolar, Primaria y Secundaria, y Educación Media Superior: se organiza en el Bachillerato y en la Educación Profesional Técnica, ambas en todas sus modalidades.



Los servicios educativos que se ofrecen en la Ciudad de México están bajo la administración federal de la SEP a través del mando y del organismo autónomo denominado Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) (INEE *et al.*, 2012). La SEP, además de proveer la educación, “es la responsable de la política educativa nacional y de la estrategia global para el sistema educativo” (INEE *et al.*, 2012, p.21), incluyendo lo concerniente a la supervisión, evaluación, desarrollo del sistema, establecimiento de objetivos –por medio de los Planes y Programas de Estudio–, autorización de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), financiamiento federal, requisitos para la competencia profesional y pedagógica de los docentes y directivos, salarios del personal, infraestructura física de los planteles, entre otras acciones (INEE *et al.*, 2012).

Considerando lo descrito en los párrafos anteriores, se puede entender que al percibir y observar a una organización escolar, se logra generar una representación de ésta a partir de las propias concepciones mentales con las que cada persona ha crecido (González, 2009). Estudiar a la escuela implicaría poder hacerlo desde cierto enfoque interdisciplinar, por las múltiples aristas que en ella se encuentran, tales como sus dimensiones “[...] políticas, económicas, sociológicas, psicológicas, filosóficas [...]” (González *et al.*, 2009, p.3).

Según González *et al.* (2009) toda escuela puede ser considerada como una organización porque “[...] constituye un contexto clave para el desarrollo de currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente” (p.25). Además, Santos Guerra (como se citó González *et al.*, 2009) señaló que “la escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un andamiaje de roles que corresponde a su estructura [...] le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo [...]” (González *et al.*, 2009, p.27). Esta

misma autora propone que la organización escolar se conforma por las siguientes dimensiones: estructural, relacional, cultural y procesal (González *et al.*, 2009).

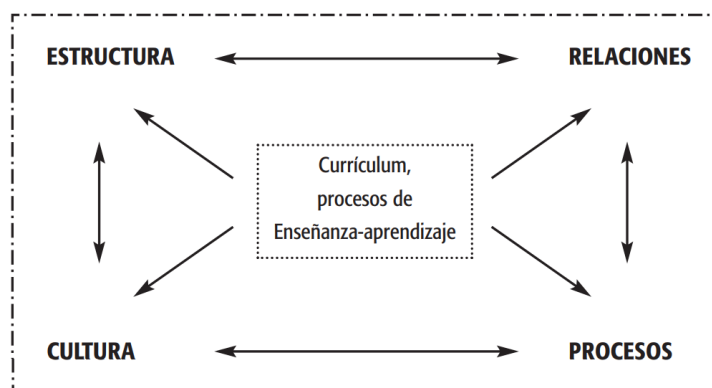


Figura 1: Dimensiones constitutivas de la organización escolar. Fuente: González, 2009, p.26

La dimensión estructural hace referencia a cómo está organizado el plantel educativo, a la articulación formal de sus elementos “y que configuran el armazón en el que se llevará a cabo la actividad organizativa” (González *et al.*, 2009, p.27), como: los papeles o roles de los diversos integrantes –incluyendo sus tareas y responsabilidades–; las unidades organizativas –CTE, APF, CEPSE, comisiones, entre otras–; mecanismos formales – comunicación, toma de decisiones, seguimiento de tareas–; estructura de tareas –horarios de ingreso, salida, recesos, agrupamientos–; estructura física e infraestructura (González *et al.*, 2009 p.27). Como puede observarse las escuelas, al interior del SEN, poseen una estructura similar, sobre todo a nivel Educación Básica y en específico en las Escuelas Primarias Generales de sostenimiento público.

El SEN se puede organizar gráficamente para poder observar con claridad en dónde se ubican las Escuelas Primarias Generales.

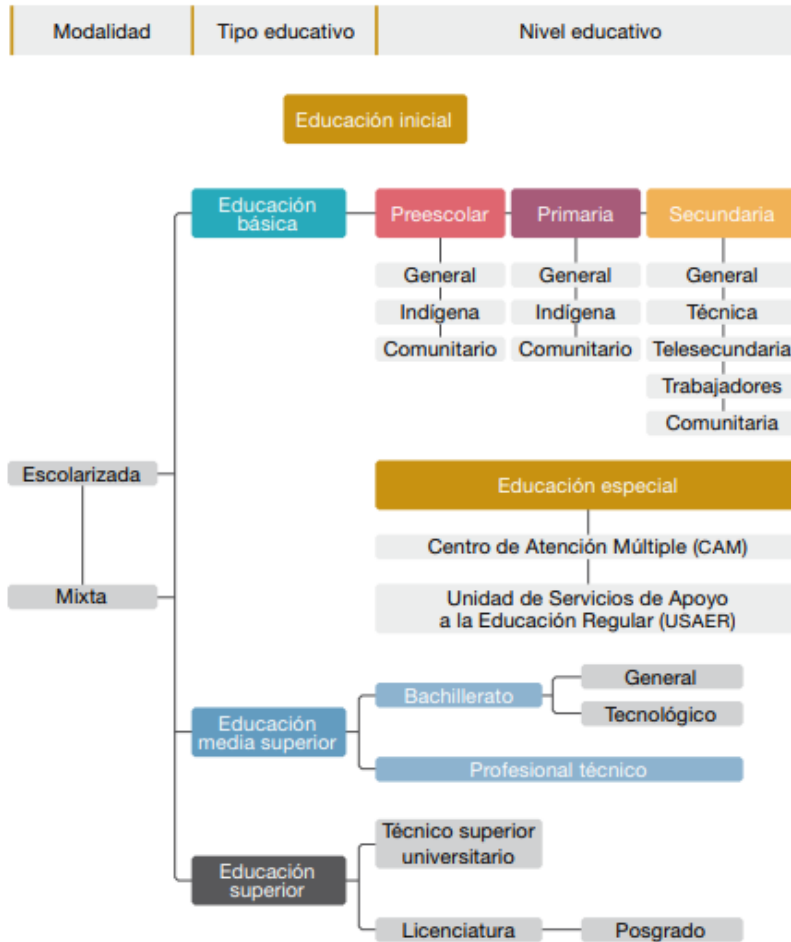


Figura II: Sistema Educativo Nacional. Fuente: INEE, 2018, p.2

La dimensión relacional hace alusión a esas relaciones formales e informales – arregladas y establecidas, así como las espontáneas– que se llegan a dar entre los integrantes de la organización escolar; las formas de relacionarse entre estos individuos “[...] se manifiesta en un determinado clima relacional en el centro, van a afectar a las dinámicas de trabajo entre los miembros del centro, así como a su grado de satisfacción” (González *et al.*, 2009, p.29), por lo que es primordial observar el estilo de liderazgo en el presente estudio, mismo que se refleja en la satisfacción, esfuerzo extra y en la efectividad de los docentes.

Korkmaz (como se citó en Mendoza, García y Uribe, 2014) halló que los líderes transformacionales ejercen de manera positiva un impacto en la satisfacción laboral, lo que influye fuertemente en el clima organizacional.

“La reciente literatura sobre escuelas [...] subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y en la conducción institucionales” (Navarro, 2004, p.5).

Una consecuencia de que el líder de la organización logra empoderar a sus seguidores en la misión y visión, se refleja en el clima laboral de ésta, si se logra un clima sano se podrá trabajar con entusiasmo, con una mística propia, de manera responsable y productiva, con un alto sentido de compromiso (Bracho y García, 2013). Ejemplo de lo anterior sería que los docentes llegarían a tiempo, cumplirían con sus responsabilidades, se esforzarían en sus clases y en cumplir en sus comisiones.

Referente a la dimensión del entorno, ésta incluye el entorno mediato e inmediato, formando parte de una red más abarcativa en referencia a las relaciones sociales, culturales, económicas e incluso históricas que se pueden dar en cada plantel educativo (González *et al.*, 2009); por lo que esta dimensión se profundizará con más detalle al comentar la situación contextual en donde se desarrolló este estudio y al hablar de las Escuelas (Caso 1 y Caso 2).

En la presente investigación, se puede considerar que las escuelas son sistemas “[...] entendiendo por tal un conjunto de partes o elementos interrelacionados (personas, recursos, acciones) que conforman una entidad global [...]” (González *et al.*, 2009, p.36). Estos sistemas pueden procesar la información que se genera de manera vertical y horizontal, en un trayecto jerárquico –del director al profesorado y viceversa–, así como también en una

dirección horizontal –entre los propios compañeros docentes– (González *et al.*, 2009), por eso la importancia de observar la percepción que los seguidores tienen respecto al tipo de liderazgo que expresa su director, situación que además se puede interpretar.

En palabras de Hall, Owena y Scott (como se citaron en González *et al.*, 2009): “La estructura introduce orden en la organización, algo que precisamente la diferencia con respecto a otras entidades sociales” (p.42). Las escuelas primarias cuentan con una estructura jerárquica simple que en una estructura piramidal partiría del: director, docentes, personal administrativo y de intendencia, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Ahora bien, quien da vida a la Escuela son los alumnos, individuos por quienes se trabaja en los Planteles Educativos y quienes se encuentran en el centro de las políticas públicas.

En el segundo objetivo de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015), “lograr la enseñanza primaria universal” (p.24), se puede observar que en América Latina y el Caribe, el porcentaje neto de matriculación aumentó del 87% al 94% al año 2015 respecto del año 2000 (ONU *et al.*, 2015). En el ciclo escolar 2018-2019 se inscribieron en el Nivel Básico 22 millones 596,818 alumnos en 198,731 escuelas públicas mexicanas, con 233,163 docentes (INEE, 2018). Específicamente en primarias públicas (en la modalidad General) se inscribieron 12 millones 602,744 alumnos en 87,260 escuelas a cargo de 506,929 profesores (INEE *et al.*, 2018, p.16 y 24). En la Ciudad de México se inscribieron –en ese mismo ciclo escolar– 652,661 alumnos en 1,949 planteles educativos, a cargo de 24,268 docentes (INEE *et al.*, 2018, p.76; SEP, 2019).

En la Alcaldía de Iztacalco, espacio geográfico donde se concentra la muestra a la que se aplicó el instrumento de investigación, se encuentran 59 Primarias Generales de

sostenimiento Federal (Público), algunas de éstas cuentan con el Turno Vespertino o Nocturno, lo que incrementa los denominados Centros de Trabajo (GCDMX, s/a).

<b>Alumnos inscritos en el Ciclo Escolar 2018-2019</b>				
Escuelas a Nivel Básico en México	Escuelas Primarias en el país	Primarias Generales en la CDMX	Primarias Generales en la Alcaldía de Iztacalco	Primarias Generales en la Zona Escolar 438
<b>Alumnos</b>				
22,596,818	12,602,744	652,661	29,053	1,141
<b>Escuelas Públicas</b>				
198,731	87,260	1,949	96	3
<b>Docentes</b>				
233,163	506,929	24,268	Desconocido	78

*Cuadro 3.* Estadística de Alumnos inscritos en el Ciclo Escolar 2018-2019. Creación propia. Fuente: GCDMX, s/a.

## **1.2 El liderazgo y la gestión escolar en la política educativa nacional en Educación Básica**

Siendo que la educación es un derecho que todo mexicano tiene por su propia cualidad de ser humano. Desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018, Art. 3) y con la Ley Reglamentaria –Ley General de Educación (2019)– se salvaguarda este derecho sin ningún tipo de distinción. Algunas personas han considerado a la educación como el motor que impulsa el desarrollo personal y social, tendiente a mejorar la economía del país, con posibilidades de impulsar la ciencia y tecnología, que se requiere en el mundo actual (INEE, 2010).

Al ser un derecho humano fundamental<sup>3</sup>, México ha considerado como obligatorio el cursar la Educación Básica; sin dejar de lado la importancia que tiene la familia –considerada como el espacio idóneo para que los mexicanos se eduquen, tengan un primer acercamiento a la realidad social y aprendan a interactuar con los otros–; de manera formal, la organización escolar “tiene una función primordial y aún insustituible en la distribución y apropiación de la cultura y del conocimiento sistemático” (INEE *et al.*, 2010, p.14).

Al gobierno mexicano le corresponde permitir las “condiciones necesarias a fin de que la Escuela realice su misión educadora promoviendo [...] que todos los alumnos logren aprendizajes pertinentes para su vida [...] los cuales les permitan el máximo logro de sus potencialidades” (INEE *et al.*, 2010, p.16), esto incluye que cada centro escolar cuente con la infraestructura física mínima y con el personal capaz de dirigir a estas organizaciones. Así, el liderazgo, al interior de las escuelas, se ha convertido en una verdadera “[...] prioridad en la política educativa mundial” (OCDE *et al.*, 2009, p.3); además los Estados han firmado acuerdos internacionales, para comprometerse a potenciar el logro de sus resultados educativos, y han considerado al director escolar como agente fundamental para que esto suceda.

Así pues, el intermediario entre lo que acontece en los salones de clase, la escuela y la política educativa es el directivo –líder del centro–, agente indispensable para el buen

---

<sup>3</sup> El Derecho a la Educación, históricamente, tiene su origen en la Declaración de los Derechos Humanos del Hombre y el Ciudadano de 1789. Se considera que después de la Segunda Guerra Mundial, hasta 1948, con la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se estableció que “toda persona tiene derecho a la educación” (INEE *et al.*, 2010, p.16). El Derecho a la Educación enunciado en la Declaración de 1948, hizo énfasis en la educación escolar, con las características de ser gratuita y obligatoria; en años más recientes se han incluido nociones como: inclusión, equidad, participación social o el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (INEE *et al.*, 2010). Además, se puede consultar el Anexo 2 de la presente tesis para que el lector pueda consultar otras fuentes sobre derecho a la educación (INEE *et al.*, 2010, p.18), éste que contiene los principales documentos internacionales en este tema.

funcionamiento, eficiencia y equidad en la organización escolar. Este liderazgo no se desarrolla en contextos estáticos, por el contrario, se le ha concedido mayor autonomía y, por ende, debe rendir cuentas de los recursos, logros, metas, resultados, entre otros, tanto al interior como al exterior de la organización (OCDE *et al.*, 2009, p.52). El contexto donde se desenvuelve este liderazgo es cambiante y dinámico, por lo que se requiere de ciertas habilidades comunicativas (Martins *et al.*, 2009).

Para rendir cuentas de una manera efectiva es necesario que el director escolar sea un comunicador efectivo, así su mensaje será transmitido con claridad y cumplirá con la intención deseada entre los interlocutores.

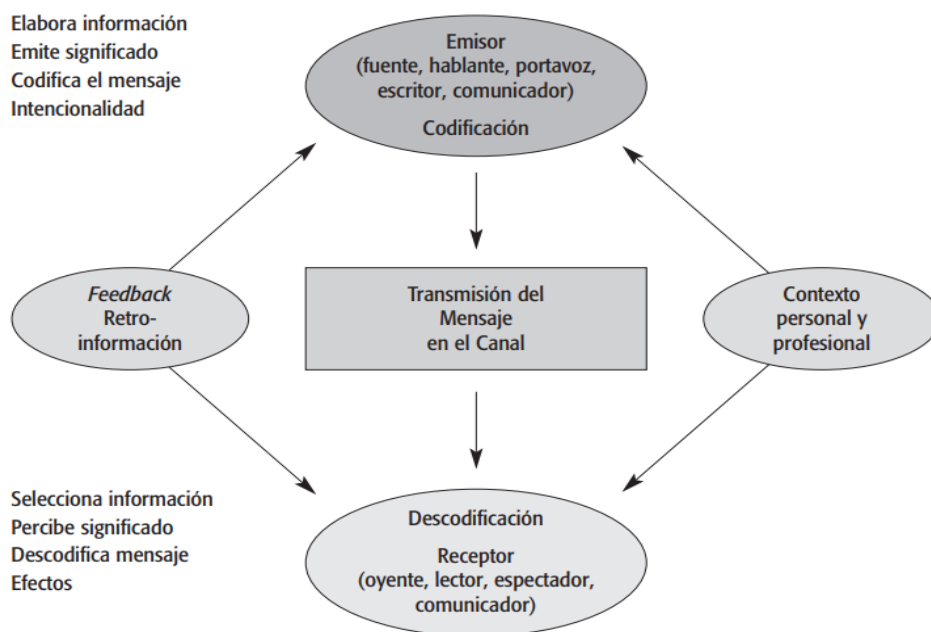


Figura III: Componentes generales de la comunicación. Fuente: González, 2009, p.110

Hoy en día, en materia educativa, el liderazgo se encuentra orientado a cumplir con los objetivos y mandatos del macro sistema educativo, y aunque para algunas personas pudiese parecer que los esfuerzos no se enfocan a cumplir con el aprendizaje escolar –porque algunas veces los objetivos y mandatos– son percibidos como ilegítimos e inefectivos



(Leithwood, 2009), como pueden ser el que los maestros deban obtener el índice de masa corporal de sus alumnos, medir la visión, conocer el tipo de sangre, solicitar el CURP de los padres de familia, etcétera (AEFCM, 2018), todas las acciones van encaminadas a brindar un servicio educativo de calidad.

Actualmente, en algunos países se han definido “estándares o cualificaciones” (OCDE *et al.*, 2009, p.120) específicos para la formación docente y directiva. En México, se implementó el Modelo de Gestión Educativa Estratégica<sup>4</sup> (SEP, 2001), documento que definió a la gestión “como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (p.55), dejando muy abierto el término de eslabón, como algo efímero que se encarga de realizar la conectividad entre el Sistema Educativo y la realidad escolar; pues ya se dijo en párrafos anteriores, ese eslabón es el director escolar.

Dentro de este marco de gestión, el MGEE se subdividió en Gestión Educativa –todo lo relacionado con el Sistema y la política educativa–, Gestión Institucional –la estructura–, Gestión Escolar –la comunidad educativa– y Gestión Pedagógica –la vida al interior del aula– (SEP, 2001). En este orden de ideas, la Gestión Educativa “se vincula con las formas de gobierno y de dirección” (SEP *et al.*, 2001, p.59) convirtiéndose en una realidad palpable en

---

<sup>4</sup> En el marco del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la SEP implementó el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) a través del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) a nivel Básico, con el propósito de que se transformara la gestión en las escuelas por la incorporación de este modelo autogestivo, ubicando a la escuela en el centro del Sistema Educativo. Así, todos los asuntos pedagógicos, administrativos, organizativos y de participación social se vivieron bajo el supuesto de que si se lograba transformar la práctica y las relaciones a su vez se lograrían mejorar las condiciones de aprendizajes y de los resultados de los educandos (SEP, 2001). Anterior a esto, en el ciclo escolar 2002-2003 se dieron a conocer las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad con la finalidad de orientar a las escuelas, explicada con tres conceptos fundamentales: decisión, reflexión y liderazgo.

cada contexto. Al ponerle nombre y apellido a la Gestión Escolar por medio de los directivos, profesores, personal administrativo, padres de familia y educandos, se realiza la labor educativa y la tarea fundamental asignada a la escuela. Con este programa la política educativa buscó cambiar la “[...] gestión de las escuelas [...]” (Vértiz, 2009, p.8).

Así, la gestión cobra vida en las dimensiones denominadas “Estándares de Gestión para la Educación Básica [...] pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social” (SEP *et al.*, 2001, p.67-68), a su vez, subdivididas en parámetros<sup>5</sup>, colocando al liderazgo como el parámetro en la cima del organigrama del MGEE.



Figura IV: Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Fuente: SEP, 2001, p.84.

<sup>5</sup> El parámetro que se encuentra más relacionado o en línea directa con la función directiva/liderazgo, tema del presente estudio está en el Estándar de la Dimensión Organizativa, parámetro seis “Liderazgo efectivo” (SEP *et al.*, 2001, p.73), en éste se explica que el director escolar organiza a los docentes “para orientarlos hacia la buena enseñanza y a los alumnos para que aprendan” (p.73); además “genera acuerdos entre los integrantes de la comunidad escolar, asegurándose de que se lleven a cabo [...]” (p.73) para lograr los objetivos; y coordinan la realización de los “proyectos colectivos” (p.73).

A su vez, el MGEE (SEP *et al.*, 2001) asoció al liderazgo con el desempeño del director escolar, ya que lo consideró como el líder por excelencia al interior de la organización en la que se vive la micropolítica. Reforzando así las ideas de liderazgo desarrolladas en estado del arte de la presente tesis, al afirmar que el liderazgo es “la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo [...] capacidad de usar el poder [...], de inspirar [...] para actuar en forma que se propicie un ambiente [...]” (pp.88-89).

Por su parte, el Centro de Estudios Educativos A. C. (2013) formuló tres tipos de estándares (curriculares, de desempeño docente y el de gestión escolar), como estrategia de mejora continua de las escuelas de Educación Básica en México. En el estándar de gestión escolar se visualiza –como asunto central– a los directores como impulsores del quehacer de la escuela en el aprendizaje de los alumnos y como el actor que estimula el correcto funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE) (SIEME, 2013). Como se observa en el siguiente esquema, estos estándares se muestran como una sola estrategia de mejora continua en las escuelas de Educación Básica.

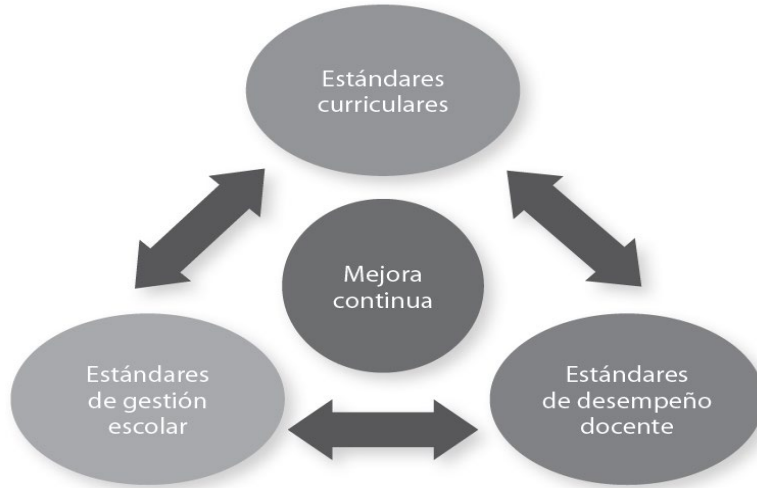


Figura V. Ilustra los Componentes del modelo de mejora continua con base en Estándares para la Educación Básica. Fuente: SIEME, 2013, p.26.

A su vez, en el estándar de gestión escolar se establecieron ámbitos que sirvieron de guías en el cómo y en el para qué se organiza a la institución educativa, a fin de lograr el aprendizaje de los estudiantes, en éste se localiza al liderazgo en el primer ámbito y en el primer lugar, como se muestra a continuación:

	<i>A. Dirección escolar</i>	<i>B. Desempeño colectivo del equipo docente</i>	<i>C. La gestión del aprendizaje</i>	<i>D. Los órganos oficiales de apoyo a la escuela</i>	<i>E. Participación social</i>
<b>Condiciones de operación de la escuela</b>	I. Liderazgo efectivo	IX. Fomento al perfeccionamiento pedagógico.	XI. Centralidad del aprendizaje	XIV. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar	XVI. Participación de los padres en la escuela
	II. Clima de confianza	X. Planeación pedagógica compartida	XII. Compromiso de aprender	XV. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social	XVII. Apoyo al aprendizaje en el hogar
	III. Compromiso de enseñar		XIII. Equidad en las oportunidades de aprendizaje		
	IV. Decisiones compartidas				
	V. Planeación institucional				
	VI. Autoevaluación				
	VII. Comunicación del desempeño				
	VIII. Redes escolares				

Cuadro 4. Calidad de la Gestión Escolar. Fuente: SIEME, 2013, p.41

Claramente se puede observar cómo el director escolar debe ejercer un liderazgo – efectivo– (OCDE *et al.*, 2009), generar un clima de confianza en su organización, compartir las decisiones entre los distintos actores, planear con vistas al futuro, entre otros factores importantes en el presente tema de estudio. Se debe resaltar que el liderazgo y el clima se colocan en las primeras posiciones de este cuadro.

Otros autores consideraron a la gestión educativa como la “[...] gestión escolar o bien como gestión pedagógica” (Namo de Mello, 1998 citado por Navarro, 2004, p.2), en la que las tres se relacionan intrínsecamente quedando inmersa una en la otra y considerándose de manera más abarcativa a la gestión educativa.

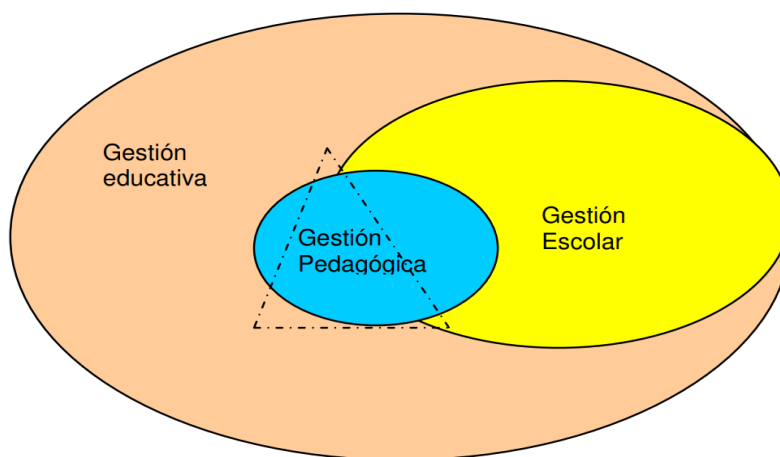


Figura VI. Ilustra las dimensiones abarcativas de la gestión. Fuente: Navarro *et al.*, 2004, p.2

Alvariño (como se citó en Navarro *et al.*, 2004) conceptualizó a la gestión como “[...] un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión” (p.5); esta gestión, en el sistema educativo, integra diversas dimensiones de un mismo fenómeno y con la mirada de mejorar el aprendizaje de los alumnos, que como ya se dijo, son los actores principales del Sistema Educativo.

A consideración de Santizo (2009) el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), tuvo limitaciones al delegar el poder de decisión en los centros de Educación Básica, pero por el contrario abrió la puerta para que se generaran iniciativas de enseñanza con contenidos regionales en cada Entidad Federativa, postura que puede observar situaciones positivas o negativas, pero que sólo la historia lo calificará.

Además, Schmelkes (citada por Navarro *et al.*, 2004) añadió en la gestión escolar tres campos que el director debe atender para cumplir con los objetivos y metas de esta institución: relación profesor-alumno entorno al currículum, relación ambiente y relación autoridad escolar con su contexto. Refirió que cuando el director escolar logra atender de manera adecuada estos campos se logra cumplir con las metas organizacionales. Considerando lo anterior como Gestión Escolar y situando al director “escolar como el artífice de la gestión” (p.10), sólo faltaría añadir el calificativo de *principal artífice*, para no dejar afuera a los propios alumnos, padres de familia y órganos de participación, entre otros.

Por esos años, con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se creó un proyecto piloto denominado Proyecto de Gestión Escolar, cuyo objetivo fue elevar la calidad de la educación pública haciendo necesario un marco de gestión en las escuelas (Navarro *et al.*, 2004). Hasta aquí se ha hecho un recorrido por los distintos postulados de Gestión que se han desarrollado e implementado en México en su política educativa, por lo que a continuación se concentran algunas de las definiciones sobre gestión escolar, para evitar mayores profundizaciones que desvíen al lector de tema principal de esta tesis.

Autor	Concepto de gestión escolar
M. Martínez	Es la orientación brindada en los procesos áulicos, a las relaciones intra y extraescolares. Caracterizada por la acción permanente de racionalización y aplicación de recursos, todo esto para el logro de los objetivos educativos.
C. Topete	Es un proceso complejo donde se involucran diversos saberes, capacidades y competencias que establece la conducción acertada en una organización para el logro de su misión.
A. Elizondo	Es lo que surge de la interacción que se da entre los sujetos y la escuela, con los siguientes componentes: participación responsable y comprometida, liderazgo compartido, comunicación, espacio colegiado e identificación con el proyecto escolar.
A. Maquiegui	Para que se dé la gestión se debe de llevar a cabo entre todos, con un esfuerzo sostenido por los acuerdos allegados entre la comunidad educativa; convirtiendo a la gestión escolar en un proceso donde el director acompaña a los profesores y a la escuela, para favorecer el crecimiento personal de éstos y de la institución.
E. Schiefelbein	Es todo lo que se realiza en la escuela, al gestionar a los involucrados se logran oportunidades de atención y aprendizaje.
G. Namó de Mello	Son todas las acciones que se dan en un entorno multidimensional, teniendo a la escuela en su centro y que la convierten en una organización destinada a satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus beneficiarios.

*Cuadro 5.* Conceptos de Gestión Escolar. Creación propia. Fuente: Navarro, 2004, pp.13-14

Considerando que la vida escolar es dinámica, el directivo debe ejercer un liderazgo con una visión clara de los objetivos de la institución, donde éste ponga en juego todas las competencias gerenciales y que de manera holística incluya a todos los actores así como todas las circunstancias que lo rodean. Uribe (2007) añadió que estas competencias deben ser observables en el saber, saber hacer y saber ser. Para ello, Martins, Cammaroto, Neris y Canelón (2009) representaron –en la siguiente figura– a la Gestión Educativa como una Gerencia Educativa, colocando en su centro al Liderazgo Transformacional, rodeado de las competencias gerenciales que ellos identificaron para su labor y que se abordan en el presente trabajo de investigación.

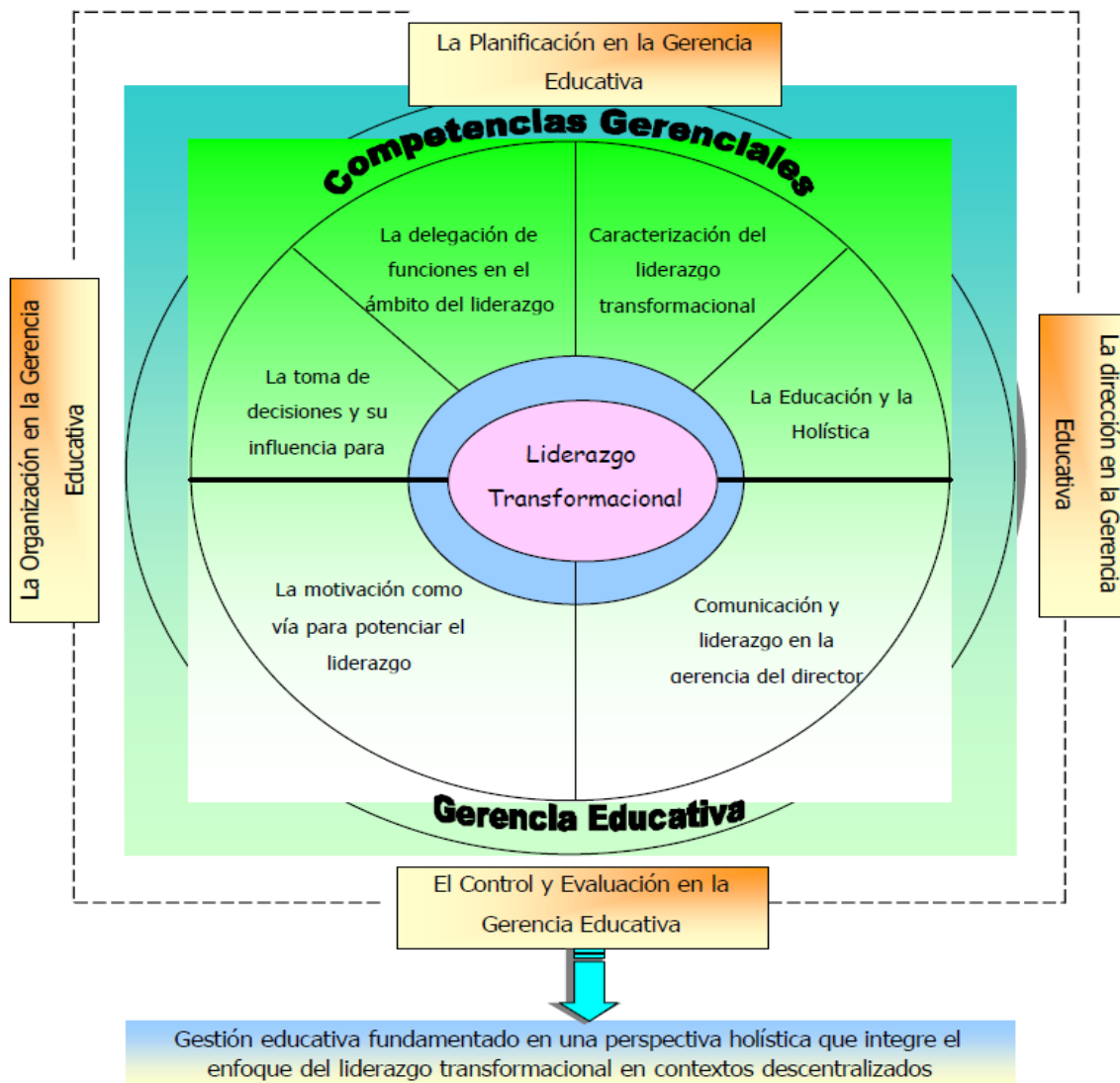


Figura VII. Ilustra el esquema con el que se representa de manera gráfica a la Gestión Educativa. Fuente: Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p.23

Por su parte la OCDE (citada en Uribe *et al.*, 2007) define a la competencia como la “[...] capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (p.150); lo que implica que la persona que ejerce el liderazgo en una organización educativa debe tener y desarrollar diversas competencias para ejercer dicho cargo.



Desde esta perspectiva, López (2010), por medio de una encuesta, recopiló diversas variables asociadas a la gestión escolar, y aunque este estudio lo realizó en un contexto occidental –Chile–, el autor utilizó el modelo Europeo de Calidad EFQM<sup>6</sup>, concluyendo, que el indicador de liderazgo se puede evaluar a partir del compromiso del líder y del reconocimiento –que sus seguidores hacen o valoran– fundamentalmente para el buen desarrollo de las escuelas, como se muestra en su tabla de dimensiones y variables asociadas a la gestión escolar.

Dimensiones	Variables	Dimensiones	Variables
Liderazgo	Compromiso Reconocimiento	Satisfacción	Nivel de agrado con la gestión y funcionamiento del establecimiento
Planificación y estrategia	Desarrollo de la estrategia Comunicación	Resultados	Logros del establecimiento en todos sus ámbitos de gestión
Gestión de personas	Competencias Motivación	Calidad educativa	Expectativas Percepciones de los docentes en los ámbitos de gestión
Recursos	Gestión de recursos Innovación		
Procesos	Identificación de procesos Seguimiento y control de procesos		

*Cuadro 6.* Dimensiones y variables asociadas a la gestión escolar. Fuente: López, 2010, p.151

Por su parte, López, al igual que otros autores, visualizó al liderazgo como la primera variable en la Gestión Escolar; apuntalando esta idea, se puede afirmar que existe una gran variedad de literatura especializada que explica que esta gestión es eficiente cuando permite “[...] instalar capacidades en la escuela que aseguren un buen desempeño de los y las estudiantes [...]” (López, 2010, p.147), idea abordada en los párrafos anteriores al decir que

---

<sup>6</sup> EL EFQM es el Modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, conocido por sus siglas en inglés. Su sede se encuentra en Bruselas, Bélgica. Esta fundación utiliza dicho modelo como vía de mejora continua en diversas empresas públicas y privadas de más de 55 países.

el director es quien permite, con su gestión, un buen ambiente de aprendizaje para los alumnos.

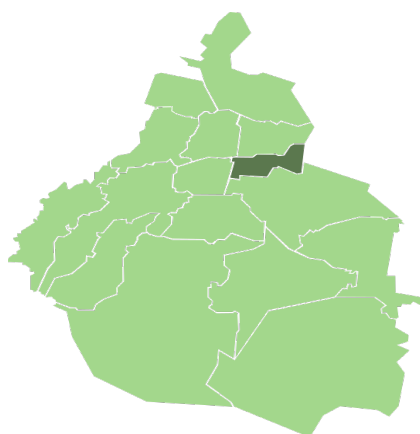
Por último, es conveniente acotar que históricamente en México el SEN ha promovido la asignación al cargo de director escolar considerando factores como: antigüedad, el nivel de escalafón, por mérito, pero “[...] sin que previo al ejercicio de la función” existiera alguna preparación “[...] o formación inicial para el desempeño del cargo” (SEP *et al.*, 2001). Así, con el tiempo surgieron los perfiles, criterios (parámetros) e indicadores para los directivos y demás actores en el sistema educativo (SEP, 2019), a modo de que estos rasgos caracterizan “[...] las buenas prácticas de enseñanza y gestión escolar [...]” (p.5) (Anexo 3), que deben de tener los directivos o los que aspiren al cargo.

Hasta aquí una descripción general del contexto que rodea al liderazgo escolar en el marco de las políticas educativas nacionales en la actualidad; en función de lo planteado se puede observar que dentro del SEN a nivel Básico, las escuelas Primarias se rigen bajo la normatividad oficial, con una estructura organizacional donde el papel del director es fundamental para que estos centros escolares funcionen adecuadamente. Así las dos Escuelas Primarias (Caso 1 y Caso 2) en donde se aplicaron los cuestionarios, son consideradas como Escuelas Generales de sostenimiento público federal, de organización completa, con fronteras claramente definidas, con una estructura jerárquica de mando; ambas se encuentran, incluso, muy cercanas físicamente, en la Alcaldía de Iztacalco en la Ciudad de México y participan en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo sin ingesta de alimentos, con un horario de 08:00 a 14:30 horas.

A continuación se presenta una breve descripción de las características de los planteles educativos en donde se aplicaron los Cuestionarios Multifactoriales de Liderazgo,

es decir, el contexto de los espacios de donde obtuvo el material empírico que da sustento a esta investigación.

La Escuela 1 y la Escuela 2 se localizan en la Alcaldía de Iztacalco<sup>7</sup> en la zona centro-oriente de la Ciudad de México, esta localidad limita al norte con las demarcaciones territoriales de Venustiano Carranza y Cuauhtémoc, al sur con Iztapalapa, al poniente con Benito Juárez y al oriente con el municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México; cuenta con 38 unidades territoriales.



*Figura VIII.* En la parte sombreada la Alcaldía de Iztacalco en la Ciudad de México.

Según la monografía, la Casa de la Sal, “Iztacalco se definió como importante centro de producción agrícola, destacado por su peculiar y generoso sistema de cultivo en chinampas, el cual lo convirtió en el más importante abastecedor de la antigua Ciudad de México y sus alrededores”. Actualmente es la segunda zona industrial de la Ciudad de México. Durante todo el año, se realizan innumerables festividades religiosas en sus siete barrios, los que están llenos de historias, leyendas y tradiciones. El Instituto Nacional de

---

<sup>7</sup> Según (maspormas.com), “Iztacalco significa “casa u horno donde se procesa la sal”, una referencia a las aguas salinas del lago de Texcoco que rodeaban al islote. Durante su largo peregrinaje por la cuenca de México, los mexicas establecieron su penúltima residencia en el islote de Iztacalco, antes de fundar Tenochtitlan. Esa zona chinampera, hoy en día está reducida a calles estrechas y callejones de trazo irregular.”

Estadística, Geografía e Informática (inegi.org.mx) reportó que la población de la Alcaldía de Iztacalco, hasta el 2015, fue de 395,025; de los cuales 187,859 eran masculinos y 207,166 femeninos, con 118,552 menores de edad.

En Iztacalco se encuentra la Unidad Profesional Interdisciplinaria en Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional, institución mexicana de envergadura e importancia en educación superior; está la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) formadora de maestros normalistas en dicho ámbito y también está la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED), entre otras instituciones importantes.

Comentando un poco la historia de la Escuela 1 y Escuela 2, éstas, originalmente fueron fundadas en 1942 –como una sola escuela–, pero estaba ubicada a una cuadra de donde se encuentran actualmente. En 1964 separaron al personal de dichas escuelas y se formaron dos planteles distintos, del mismo nivel (Primaria); debido al cambio de ubicación se conservó el nombre original para Escuela 1 y se otorgó otro nombre para la Escuela 2 (se les conocía por Sección 1 y Sección 2), la única manera de reconocer a los alumnos era el uniforme que portaban los niños (Escuela roja y Escuela azul).

Fue hasta 1971, aproximadamente, cuando ambas escuelas se hicieron de modalidad mixta ya que antes eran de un solo género según su turno (matutino o vespertino) y para 1985 se construyó un nuevo acceso –puerta de ingreso– dando origen a que cada escuela pudiese ingresar por su propia entrada, situación que además hizo que la autoridad superior otorgara un nombre y clave de trabajo para cada plantel.

Por lo que ambas escuelas comparten un mismo terreno, y un mismo edificio, se ubican en uno de los siete barrios de Iztacalco (Barrio de Santiago). Se encuentra frente a una avenida muy transitada por automóviles particulares y transporte público que van a Metro Xola, Sor Juana en Nezahualcóyotl y Ejército de Oriente. Otras vías principales cerca del plantel son Calzada de la Viga que hace intersección con Avenida Santiago, también, cerca está Canal de Tezontle, Francisco del Paso y Troncoso y un poco más retirado se encuentra Calzada de Tlalpan. Los alumnos comienzan a llegar aproximadamente a las 7:45 am y comienzan a entrar a las 7:50 am. La mayoría de los educandos llegan acompañados de sus papás, abuelos, tíos, hermanos y/o tutores. Muchos llegan caminando, otros más en bicicleta, automóvil o transporte público.

La plantilla que labora en ambas escuelas se compone del director, subdirector de gestión, subdirector académico, trece maestras frente a grupo (titulares), un maestro de lectura, uno de las Tecnologías de la Información, tres de Educación Física, dos de inglés, un maestro especialista (UDEEI) y tres personas que se encargan de la limpieza del plantel. Al interior de la Escuela 1 se encuentra la Supervisión Escolar y en la Escuela 2 se encuentra la Dirección de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

En ambas escuelas se observa una igualdad de condiciones y factores en los que se puede desarrollar el mismo estilo de liderazgo, cuentan con los mismos servicios, infraestructura, horario, cantidad de alumnos, pertenecen a la misma Supervisión Escolar, las familias de los niños son de las mismas colonias, cuentan con los mismos recursos, lo que quiere decir que están en igualdad de condiciones para que el liderazgo se ejerza sin distinción o condición, factores que se deben de poner en la mesa para que el lector vea que, en ambos casos estudiados, el contexto no determina el tipo de liderazgo que se ejerce.

## CAPÍTULO II

### EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA DE LIDERAZGO

“La evidencia está por todas partes. Está en nuestra vida cotidiana –en las escuelas, negocios, grupos sociales, organizaciones religiosas y agencias públicas [...] el liderazgo hace la diferencia” (Bass, 2008, citado por Ayoub, 2010). Existen muchas y muy variadas investigaciones dirigidas al líder, al tipo de liderazgo o a su influencia en las organizaciones, en su mayoría en el ámbito anglosajón y con múltiples traducciones o adaptaciones al español y a los países hablantes del castellano (Maureira, 2004; Mendoza, García y Uribe, 2014; Molero, Recio y Cuadrado, 2010; Vázquez, 2013). Maureira *et al.* (2004) afirmó que en diferentes estudios relacionados a la organización se señala que la gestión y el liderazgo del director “[...] son variables de proceso que se consideran fundamentales [...]” (p.5) para contribuir significativamente al logro de los objetivos de las organizaciones.

Ahora bien, algunos autores opinan que es difícil realizar una definición específica por la amplitud que el término conlleva (Vázquez *et al.*, 2013); no obstante, ciertos investigadores exponen que debido a la complejidad de la interpretación o por la evolución de las teorías nunca se podría llegar a consolidar una definición específica de la palabra liderazgo.

Desde una postura Taylorista, Viveros (2003) define al líder como: “[...] el motor de la actividad que se ejerce desde el vértice del mando, inspirando y estimulando al grupo para cumplir con el trabajo encomendado” (p.3), claro que si se utilizara una postura humanista se podría definir al líder como el corazón que bombea los estímulos necesarios para que el grupo realice las funciones encomendadas; en esta definición, se pueden observar las

palabras, estimulación e inspiración que conforman la estructura de Liderazgo Transformacional, base de este estudio.

## 2.1 Antecedentes del tema

El estado del arte<sup>8</sup> que guarda el tema del Liderazgo (Transformacional y Transaccional) en las instituciones educativas, da cuenta de las posturas en diversas investigaciones en torno al concepto de liderazgo educativo y se observa la complejidad que ha surgido al utilizar este término.

En México existen diversos estudios de liderazgo, sobre todo en el sector empresarial (Maureira, 2004; Cabrera, 2014). Sin embargo, en el campo de la educación son escasas las investigaciones, y las que se han hecho están enfocadas en los niveles de Educación Media Superior (Gil, Muñiz y Delgado, 2008).

El tema del Liderazgo en la Educación Pública, específicamente del nivel Primaria – en el contexto educativo mexicano– se puede observar en el trabajo de Gema López Gorosave, Charles L. Slater y José María García Garduño (2010), ellos centraron su investigación en tres supuestos<sup>9</sup>. Estos autores no utilizaron el CML-5X como instrumento

---

<sup>8</sup> Alfonso Torres Carrillo y Absalón Jiménez Becerra (2006) explican la importancia de conjuntar “estados del arte” (p.17) cuando se realiza una investigación. De ahí la importancia de conocer la bibliografía que existe acerca del tema de liderazgo, en particular del Transformacional y del Transaccional. Además, consideran al estado del arte como un “[...] producto de lo dado en el presente, responde a lógicas investigativas que precedieron nuestro trabajo y que, mediante distintos abordajes y metodologías, han llegado a conclusiones y respuestas diferentes, necesarias de consultar [...]” (p.29)

<sup>9</sup> Trabajo titulado “Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas de México. Los primeros años del puesto” (López *et al.*, 2010). Primer supuesto: “[...] la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje” (p.33); segundo: “[...] los primeros años en la dirección son importantes en el desarrollo ulterior de los directores” (p.33); y tercero: “[...] la educación primaria es el nivel en el cual los alumnos se encuentran más expuestos a la influencia de la escuela y de su director” (p.33). Su estudio se basó en la recopilación de relatos de los problemas que experimentaron los directores que constituyeron su unidad de análisis en las prácticas de dirección y liderazgo en sus primeros años en esta función, estos datos los

de medición en su investigación; los resultados que ésta arrojó los clasificaron en: “[...] el personal de la escuela, los recursos materiales y financieros, la gestión de sí mismo, el inspector o supervisor escolar, los alumnos y el PE/PEC” (López *et al.*, 2010, p.37). No obstante, dicha investigación no categoriza los distintos tipos del liderazgo que pueden ejercerse dentro de un centro escolar y tampoco presenta ningún instrumento para medir las posibles variables de cierto tipo de liderazgo.

Estos mismos autores (López *et al.*, 2009) cuentan con otro estudio que presentaron por medio de un reporte, con el que analizaron las prácticas de dirección de una directora de Escuela Primaria Pública, y para ello dieron seguimiento al primer año de una directora; los datos se recolectaron en 2006<sup>10</sup> y llegaron a las siguientes conclusiones: en el primer año del caso analizado la directora no presentó evidencias claras de las prácticas de su liderazgo educativo; existe ausencia de la formación –para la figura del directivo–; además existe ausencia de estándares claros de desempeño de los docentes y de los directivos (López *et al.*, 2009).

---

obtuvieron a través de entrevistas a profundidad a grupos de enfoque (López *et al.*, 2010, p.37). Dicho estudio también identificó que la evolución de las prácticas de los directores en sus primeros años encuentran un mayor desafío en las relaciones con el personal de la escuela, que los directivos pueden llegar a ser una variable fundamental para avanzar en el propósito de elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de la escuela en general, y explican que los directores deben tener las condiciones necesarias para poder sentirse mejor con lo que hacen, reconstruir la idea que tienen de su profesión y liderar la Reforma en su propio centro educativo desde la mirada oficial e institucional del gobierno (López *et al.*, 2010, pp.45-46).

<sup>10</sup> En este estudio se recolectaron los datos aplicando entrevistas a profundidad, registros de incidentes significativos, grupos de enfoques y registros de observación; entre los hallazgos más importantes a los que llegaron fueron que: “las prácticas de dirección son orientadas a los profesores y a las tareas administrativas y organizativas solicitadas por la supervisión; la directora se propone mantener un ambiente armonioso y cumplir con los requerimientos de la supervisión lo cual genera tensión; la directora no ha logrado direccionar al personal de la escuela [...]” (López *et al.*, 2010, p.1).



Por otra parte, en el acervo de la biblioteca de la Universidad La Salle, de la Ciudad de México, se encuentran dos tesis de maestría. En la primera de ellas la autora<sup>11</sup> pone de manifiesto la labor de la directora escolar en relación al proceso para el rediseño de cierta institución, durante el periodo comprendido de 1999 a 2001. A lo largo de ese trabajo de investigación se encuentran definiciones y características del líder, tomando la postura del Liderazgo Situacional y su relación con la Dirección de Centros Educativos. Tampoco se abordaron los conceptos de Liderazgo Transformacional o Liderazgo Transaccional; ni ocupó el CML-5X (Manning, 2003).

En la tesis<sup>12</sup> de Estrella del Carmen (2006), con un corte descriptivo y explicativo se examinaron las características del Liderazgo Transformacional propuestas por Bernard Morris Bass y Bruce J. Avolio. La autora realizó un instrumento de creación propia, con 55 ítems –preguntas–, a manera de cuestionario cerrado (con una escala tipo Likert); en su estudio no consideró el CML-5X (Fernández, 2006).

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se encuentra la tesis<sup>13</sup> de Sandra Elizabeth Jaime Martínez en donde “[...] partió del supuesto de que en las organizaciones

---

<sup>11</sup> “El liderazgo del Director Educativo como Eje para Realizar el Rediseño de una Institución de Educación Media Superior”, del año 2003. Denominado “Paula Evans y el Rediseño de la Cambridge Rindge & Latin School” (CRLS), presentada por Elizabeth Rosa Manning Martínez; este trabajo de investigación está basado en un estudio de caso, ocupó una metodología de análisis a nivel educativo de High School en los Estados Unidos de América –se debe señalar que este estudio se presentó en una universidad de la Ciudad de México con la temática del liderazgo en el contexto escolar, y no se realizó en este país, ni en esta ciudad– (Manning *et al.*, 2003).

<sup>12</sup> La tesis es presentada por Estrella del Carmen Fernández Meza “Análisis de la Gestión y el Liderazgo Directivo de la Escuela Secundaria Diurna No. 136, Dr. Enrique González Martínez, en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para Contribuir al logro educativo”, presentada en 2016; utilizó un enfoque metodológico de tipo empírico analítico, por medio del método científico al analizar, reflexionar, sistematizar, controlar y criticar los hechos y datos encontrados, con la finalidad de identificar el tipo de liderazgo y el modelo de gestión propuesto por la RIEB (Fernández *et al.* 2006, pp.95-103).

<sup>13</sup> Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Básica, presentada por Sandra Elizabeth Jaime Martínez, en el 2013, titulada “Estilos de gestión: un fenómeno de control y resistencia en la implementación de la política educativa actual. El caso del Sector 12 de Educación Primaria en el Distrito Federal”; en ella

educativas se ejercía un control sobre las prácticas docentes y directivas para la implementación de la política educativa vigente y que, en respuesta a ese control, se generaban mecanismos de resistencia [...]” (Jaime, 2013, p.209). Su investigación se basó en la teoría de Michel Foucault, realizando un análisis de discurso de la, entonces, política educativa. De igual manera que en los textos arriba mencionados, para la realización de esa tesis no se mencionó el instrumento CML-5X para analizar el tipo de Liderazgo Transformacional.

En la Unidad 096 de la UPN se encuentran diversas tesis, entre las que destaca: “La reconfiguración del papel directivo escolar en el marco de las competencias derivadas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE): el caso de la Escuela Primaria Simón Bolívar”<sup>14</sup> (Vázquez, 2016) y “La gestión escolar: el papel del director de la Escuela

---

describió, analizó e interpretó documentación oficial y normativa de la política educativa mexicana por medio de un análisis del discurso; realizó observación directa y observación participativa sobre los distintos estilos de gestión presentados por los sujetos de estudio, aplicó entrevistas semiabiertas, guías de observación correlacionadas con la temática de las entrevistas y el registro en el diario de campo (Jaime *et al.*, 2013, p.209). En la metodología utilizó en análisis cualitativo de estudio de casos, diseñando sus propios instrumentos de medición, realizó observaciones directas de las dinámicas cotidianas de las escuelas y realizó entrevistas dirigidas. Concluyó que: tanto el director como el supervisor ejercen vigilancia y control hacia los docentes, “[...] los estilos de gestión desempeñan un papel importante y fundamental en el proceso de implementación de la política educativa”, existe “[...] ausencia de la concepción de la función docente... –y que sólo– existen prescripciones para la implementación de la reforma educativa”, “las relaciones de poder se vuelven formales e informales, verticales u horizontales y se crea un mosaico de posibilidades entre ellas.”, que la escuela, como organización, constituye “[...] el escenario perfecto para la representación de los juegos de poder y los mecanismos de resistencia” (Jaime *et al.*, 2013).

<sup>14</sup> Presentada por Laura Carolina Vázquez Pérez para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo-interpretativo. Describe en sus conclusiones, que: el MGEE considera a las organizaciones escolares como semejantes a otras organizaciones como las empresas, que el director está considerado como un gerente con el privilegio de tomar decisiones en términos economicistas, que se requiere una verdadera descarga administrativa en la figura de este líder educativo para atender lo importante y no lo urgente. Al hablar de la muestra del estudio, que se requiere desarrollar en los directivos diversas competencias como: toma de decisiones, clima de confianza, resolución de conflictos, negociación, comportamiento ético, entre otras. Analizó, en un estudio de casos, los argumentos y las razones de los sujetos (muestra) por medio de entrevistas para tratar de comprender la interacción de los directivos y las competencias que desarrollan en una situación educativa (Vázquez, 2016).

Secundaria diurna en el Distrito Federal”<sup>15</sup> (Ramírez, 2014). Ambas tesis no consideran el Liderazgo Transformacional y Transaccional, así como tampoco utilizaron el CML-5X, como postura en sus investigaciones o instrumento base en la metodología.

Por otro lado, José Luis Ayoub Pérez (2010), utilizó la teoría del Liderazgo Transformacional y Transaccional como postulado principal en su investigación por considerar al liderazgo como un fenómeno presente en el sector público de México<sup>16</sup>; además, él sí utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), confirmando que los funcionarios que se desempeñan con el Liderazgo Transformacional aumentan el esfuerzo extra y la eficacia en sus subordinados –subfactores en la teoría de Bass y Avolio–.

Miguel Ángel Díaz Delgado (2019) observó que “el liderazgo educativo está atravesando por una etapa de expansión y resignificación [...]” (p.6), e invitó a debatir sobre sus límites. Por su parte, Martínez (2014) presentó en su investigación<sup>17</sup> “las características del liderazgo transformacional del director de una institución educativa pública de la Unidad de Gestión Local” (p.8), en ella determinó que los elementos de Liderazgo Transformacional

---

<sup>15</sup> Tesis presentada por Lucía Ramírez Ramírez, en 2014, para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica. El objetivo principal fue “[...] conocer el rol que desempeña el Director de escuela secundaria y su relación con la gestión escolar que está determinada por la Reforma de la Educación Básica” (Ramírez *et al.*, 2014, p.15). Esta autora utilizó un paradigma de tipo simbólico-interpretativo para realizar su estudio de caso en la Zona Escolar XXXVII de Secundaria, en el entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Entre las conclusiones a las que llegó destaca que: el trabajo de los directores requiere comunicación, solución de conflictos y relaciones interpersonales, argumentando que para el desarrollo de éstas no se cuenta con una preparación específica (Ramírez, *et al.*, 2014, p.162). Por último termina recomendando que los directores de escuelas secundarias deben formarse académicamente en varios rubros, en específico en el de liderazgo (Ramírez, *et al.*, 2014, p.164).

<sup>16</sup> En la Universidad Autónoma de Madrid, José Luis Ayoub Pérez presentó su investigación para obtener el Grado de Doctor con el documento titulado “Estilos de liderazgo y sus efectos en el desempeño de la administración pública mexicana” (Ayoub, 2010). Realizó una investigación de corte cuantitativo.

<sup>17</sup> Ysrael Alberto Martínez Contreras es Maestro en Gestión de la Educación por la Universidad Católica Pontificia del Perú; Especialista en el área de Formación Ciudadana y Cívica en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente; Especialista en el área de Planificación Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Martínez *et al.*, 2014).

ejercidos por el director, en las relaciones interpersonales con su colegiado, generaron una mejor relación entre sus integrantes (Martínez *et al.*, 2014).

La presente tesis se suma, por lo tanto, a la bibliografía antes mencionada. Sin embargo, la aportación en esta investigación consiste en exponer el ejercicio práctico de los directores que ejercen un Liderazgo Transformacional y Transaccional, toda vez que estos liderazgos se pueden categorizar en el contexto de la Educación Primaria. Además, se pretende exponer la percepción que los docentes –seguidores– tienen del tipo de liderazgo que ejercen sus directores, en ambos casos se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X), como instrumento para identificar las características que componen a estos dos liderazgos.

## **2.2 Perspectivas y enfoques de liderazgo**

Lupano y Castro (2013) exponen que “el liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona y sus seguidores [...]” (p.108); coincidiendo con lo expuesto por estos autores, ya que no se entendería al líder sin la existencia de las personas que lo siguen y con las que se ejerce este proceso, aunque otros opinarían que no sólo es natural el proceso sino que también se puede desarrollar.

El liderazgo, es definido por Lorenzo (2004) como “[...] la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p.195). En las escuelas de Educación Básica, la SEP solicita que cada centro defina su propia misión y elabore un proyecto<sup>18</sup> –en el marco de las Juntas

---

<sup>18</sup> El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) surge de los retos actuales a los que se enfrenta el Sistema Educativo: proporcionar a los alumnos una educación de excelencia, y para esto se requiere que la escuela cambie su manera de organizarse y de funcionar. La primera acción que el colectivo docente realizar es la planeación –elaboración– de los procesos que llevan a mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Con esta

de Consejo Técnico Escolar–, involucrando a la comunidad en general, siendo el director escolar el encargado de dinamizar a todos los actores implicados (Vértiz, 2009).

También se ha definido al liderazgo “[...] como la capacidad de influir sobre otros [...] según sus cargos, y otros en cambio, pueden influir de acuerdo con sus características y actitudes” (García, 2011, p.44). Aquellos que ejercen un cargo asignado pueden mandar u ordenar al subordinado con autoridad y sólo pueden tener esa influencia –mando– hasta los límites o fronteras de la organización en la que se encuentran; mientras que, existen líderes que por sus características y actitudes pueden influir en otros individuos –por su personalidad– sin la necesidad de que sean sus subordinados jerárquicos. Por su parte Yukl (como se citó en la OCDE, 2009) explicó que existe un gran número de definiciones de liderazgo en las que “[...] implica un proceso de influencia social en el que una persona ejerce influencia intencional sobre otras personas [...]” (p.18), puede influir en sus actitudes, motivaciones y comportamientos cotidianos.

Asimismo, García Rubiano *et al.* (2011) añadió que el líder debe de respetar la normatividad e incorporar nuevas reglas en la organización, demostrando que es competente para conseguir los fines comunes; cumplir y hacer cumplir las normas establecidas como modo de pertenencia a la agrupación (García *et al.*, 2011). Es comúnmente reconocido, en todas las organizaciones, que los seguidores exigen que el líder sea el primero en conocer y respetar las leyes que los rigen y que él sea la persona que pueda disponer y proponer nuevos acuerdos no establecidos, o en los casos específicos que requieran exigir su cumplimiento. En las escuelas Primarias, los colegiados adquieren compromisos para ejercer su labor y el

---

acción, los planteles educativos ejercen su autonomía de gestión para establecer el programa de mejora, considerando su propio contexto, su realidad, las necesidades de formación de los educandos, su propia historia, entre otras. En este contexto, el directivo escolar es el encargado y responsable de orientar, impulsar y motivar a los colectivos docentes para que cada escuela logre elaborar su propio PEMC (SEP, 2019).

responsable de velar por ellos, de hacerlos cumplir y respetar es el director escolar –líder de la organización–.

En las múltiples definiciones de liderazgo se retoma la propuesta de Kenneth Leithwood (2009), ya que él sitúa al líder en el contexto escolar, quien realiza “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20; OCDE *et al.*, 2009), logrando centrar a este actor al interior de la organización fundamental. Además, este autor considera que los líderes formales son las personas que cuentan con un cargo formal de autoridad, y que únicamente son considerados genuinos al desempeñar dichas funciones encomendadas por mandato (Leithwood *et al.*, 2009, p.20; Salazar, 2006, p.3). Cabe resaltar que en México, por medio de sus instituciones y con base en la normatividad vigente<sup>19</sup> se proporciona un nombramiento oficial a la persona encargada de cada colegio público, contando así con un cargo o investidura hecha hacia el líder formal como lo explica Leithwood *et al.* (2009). Bolívar (2010) añadió a la definición de liderazgo de Leithwood, que el seguidor debe de adoptar las líneas propuestas por el líder como premisas de acción propias, sobre todo cuando se logra un consenso.

Para agregar a estas definiciones, Godoy y Bresó (2013) afirmaron que el liderazgo “[...] es una habilidad que puede ser entrenada [...]” (p.59), que se obtiene con un

---

<sup>19</sup> La Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado b) Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mandata que todo trabajador tiene derecho a acceder a un puesto superior –vertical y horizontal– considerando su puesto en el escalafón; entendiéndose el escalafón como un sistema organizado al interior de cada dependencia para validar y realizar las promociones de ascenso vertical de los trabajadores (Art. 47 de la Ley del Trabajo); a partir de los seis meses de trabajo, se adquiere el derecho a ser ascendido (Art. 48 de la Ley del Trabajo), considerando: los conocimientos, la aptitud, la antigüedad y la disciplina y puntualidad (Art. 48 de la Ley del Trabajo). En el caso concreto de la SEP, particularmente de la Ciudad de México, el escalafón ya no es considerado –violentando los derechos laborales emanados desde la Ley Suprema–. A pesar de que la Subcomisión Nacional Mixta de Escalafón Grupo II sigue existiendo y despachando, ésta no es consultada para la promoción escalafonaria de los docentes, directivos y supervisores. (ver Anexo 4)

aprendizaje por experiencia (Uribe, 2007); aunque no es objeto de este estudio la formación de los líderes educativos, sí es una aportación relevante, ya que en México, en los últimos años, se ha apostado por fomentar el liderazgo de los directivos escolares de nivel Básico con distintos cursos y diplomados para su formación; no se habla de ir a un gimnasio a entrenar los músculos o el cerebro, pero sí de un trayecto formativo al que se puede llegar –claro que con sus propias características y condiciones–, aunque considero que sí se puede propiciar el desarrollo personal.

Además, Garbanzo y Orozco (2010) realizaron ciertas adaptaciones al clasificar 5 tipos de liderazgo en las organizaciones educativas, ya que consideraron que éstas se caracterizaban por el conjunto de actividades encauzadas por el líder en los sistemas educativos, por las características y las capacidades de estos actores.

Liderazgo pedagógico	Centra sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede en el aula.
Liderazgo situacional	Se centra en la gestión de personal, partiendo de la misión del centro en función de situaciones diversas del centro educativo y lo asume con una visión de transformación. Requiere inteligencia para delegar y conducir a su gente.
Liderazgo transformador	Se centra en incorporar al centro educativo la gestión de calidad transformando la cultura del centro para estos propósitos y transformándola hacia procesos de mejora sostenible.
Liderazgo innovador	Se centra en evolucionar en procesos más favorables que los existentes. Requiere comprometer al profesorado para ejecutar acciones en beneficio de su propio crecimiento no usualmente ejecutadas y se fomenta la vida académica. Se le conoce como el liderazgo de la paciencia, puesto que los resultados en los centros educativos requieren tiempo.
Liderazgo técnico	Se centra en técnicas y habilidades fundamentales para dirigir responsablemente el centro educativo. No se requiere exigir más sino trabajar mejor.

*Cuadro 3.* Clasificación de liderazgo. Fuente: Garbanzo y Orozco *et al.*, 2010, p.25.

Con estos planteamientos que definen y problematizan la categoría de liderazgo, queda claro que el líder es aquella persona que influye en otras personas (pueden ser sus seguidores o no), esta influencia se puede dar a partir de cargo en el que se encuentre pero

no un requisito exclusivo estar en una posición de mando ni contar con un cargo formal de autoridad, lo que sí es que su influencia debe ser intencional; puede estimular e inspirar a los que están a su alrededor logrando que el grupo realice las funciones encomendadas, o sea es un dinamizador que logra generar el crecimiento de los integrantes y de la propia organización, por lo que no se entendería la existencia de un líder sin sus seguidores o sin las personas sobre quienes éste influye.

Se percibe que el líder bombea estímulos y ánimos con su ejemplo porque se le considera competente en lo que hace, se le valora como una persona genuina y equilibrada entre su decir y su hacer; es el primero en cumplir con las funciones encomendadas y en respetar y pedir respetar las leyes, puede disponer y proponer nuevos acuerdos no establecidos, además es competente para conseguir los fines comunes.

### **2.3 La importancia del liderazgo directivo en la organización escolar**

Serrano y Portalanza (2014) afirmaron que “el líder es el principal generador de calidad del clima de la organización debido a su capacidad para formar en los trabajadores aquellas percepciones que le dan vida al clima organizacional” (p.123), señalando al liderazgo como la dimensión más determinante o influyente para que se logren los objetivos. Por su parte, Hermosilla, Amutio, Costa y Páez (2016), aseveraron que “el Liderazgo Transformacional ha sido considerado como uno de los tipos de liderazgo [...]” (p.135), dentro de las organizaciones que sirven para impulsar los procesos de innovación y cambio (Hermosilla *et al.*, 2016). Una organización que quiere ocupar siempre los mismos métodos y procesos, puede presentar dificultades para adaptarse al cambio.

La influencia del liderazgo dentro de la organización escolar no está en duda por ser la base de lo que algunos denominan: gestión y organización de los propios planteles



educativos (Navareño, 2012). Para Albariño (citado por López *et al.*, 2010) la gestión escolar puede ser un elemento que determina la calidad del desempeño de las Instituciones Educativas, en la medida en que se ha incrementado la descentralización de los procesos educativos y la decisión en las instituciones; además, cabe recordar que en los últimos años, en México, se ha otorgado mayor autonomía de acción a las Escuelas de Educación Básica.

Por su parte, Miguel Ángel Díaz Delgado (2019), debate sobre la investigación contemporánea en liderazgo educativo<sup>20</sup> para comprender las dinámicas que se gestan en las organizaciones educativas, con el objeto de demostrar la complejidad de las distintas teorías de este liderazgo educativo. El autor explica tres enfoques investigativos que él denomina: entitativo, relacional y sincrético. En su debate cita la investigación realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para construir su estado del arte, en su propia investigación analiza los artículos académicos publicados entre 2012 y 2018, encontrando lo que se realizó en el contexto Latinoamericano y en concreto en México –sólo cinco artículos académicos–. Al finalizar, él afirma que:

[...] los diseños de investigación deben advertir la necesidad de la innovación y generar un debate permanente sobre la complejidad de los constructos, a fin de no terminar siendo propuestas de análisis que aten la investigación a nuevas formas de alineamiento institucional, o que propicien esquemas doctrinarios de liderazgo en la práctica (p.16).

Como ya se ha mencionado, en párrafos anteriores, la importancia e influencia del liderazgo dentro de la organización escolar no se cuestiona. Al respecto, Navareño *et al.* (2012) expone que éste es un elemento fundamental en la calidad y el funcionamiento de las

---

<sup>20</sup> Investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), publicó en la Revista Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad de Costa Rica, un ensayo titulado “La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológico contemporáneos” (Díaz Delgado, 2019).

escuelas, que es el trabajo de mayor influencia y de poder de decisión en la organización que, además, puede tener efectos multiplicadores en los seguidores y en el buen funcionamiento del centro. Por su parte, la OCDE (como se citó en Rodríguez, 2011) asegura que se identifica al “[...] liderazgo de las organizaciones educativas como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general” (p.256).

Así, al director de un centro escolar se le puede considerar como el líder de esa organización, y este actor está sustentado bajo la propia ley, fundamentado por designación y por el cargo que ejerce (Antúnez, 2004). El liderazgo al interior de las organizaciones se ha estudiado (Martínez, 2014), diseccionado, ejemplificado, normado y evaluado desde muchas perspectivas, sobre todo con una postura o visión administrativa. Lorenzo (2004), como resultado de su investigación, “[...] confirma empíricamente la existencia del liderazgo como competencia necesaria” (p.203) en los equipos directivos de las organizaciones escolares y que el ejercicio del liderazgo es necesario para que el funcionamiento del sector público pueda “[...] mejorar en sus prácticas con el fin de prestar un servicio público de calidad a los ciudadanos” (Cabrera, 2014).

Reafirmando la idea anterior, se requiere de líderes al interior de las organizaciones escolares con conocimientos, habilidades y actitudes que se adecuen a la realidad cambiante con una nueva forma de pensar y de actuar (Castro, Miquilena y Peley, 2006; Uribe, 2007); se necesita de un conductor –líder– que logre gestiones exitosas al facilitar y promover la sinergia de grupos efectivos, la consolidación de proyectos escolares y la creación de climas organizacionales que apoyen y permitan las actividades escolares; el líder educativo se caracteriza porque busca constantemente un desempeño más eficiente de sí mismo; en palabras de Nash (citado por Castro *et al.*, 2006), que estos líderes “[...] sean gestores de la

eficiencia organizacional, la alta productividad, la estabilidad organizacional, el bienestar de los subordinados y el bienestar social” (p.94).

El líder, en el plantel educativo, equilibra sus creencias e ideas para orientar su actuación, se compromete con la tarea educativa, con los valores de la institución, con las concepciones y las creencias que fomenta la escuela con miras a construir una determinada cultura y un clima en la organización en la que se encuentra (Salazar, 2006). Se puede contribuir a mejorar el fin último de la educación que en palabras de Bass y Avolio (citados, a su vez, por Vázquez, 2013), la propia “[...] cultura de la organización puede limitar los esfuerzos renovadores de un líder, el cambio en ella es una parte fundamental del proceso de liderazgo transformacional” (p.82).

Estar en armonía en el lugar de trabajo es primordial para realizar de manera óptima las funciones para las que se nos contrata en una organización; muchas personas pasan más tiempo en el trabajo que en sus propios hogares, otro tiempo lo destinan para trasladarse de su domicilio a su trabajo y viceversa, sus pláticas giran en torno a lo que les sucede en su labor, en el tiempo destinado al descanso o al ocio también lo dedican a planificar y a pensar en cómo solucionar los pendientes laborales, por lo que en verdad es importante que los líderes y seguidores en una organización –directores y profesores en una escuela– cuenten con un lugar de trabajo armonioso, donde puedan desarrollar sus capacidades, habilidades y que éstas se vean reflejadas en su trabajo diario para los fines educativos.

Los directores y docentes son humanos, cada uno desde esta condición perciben y se relacionan de distintas maneras; los primeros, como líderes educativos, tienen una influencia privilegiada con el resto de la comunidad educativa, en específico con los docentes o seguidores y de manera general con los alumnos, con su comunidad educativa y con la sociedad en general. En México, a nivel Educación Primaria, esta figura directiva es

considerada como la principal responsable del éxito o fracaso de todo lo que acontece en el centro –en lo pedagógico, académico, administrativo, financiero, en el ejercicio de recursos, entre otros aspectos– (Acuerdo 96, 1982; Vértiz, 2009), es la encargada de ayudar a que se logren los objetivos de la organización escolar (Moran, 2007 citado por Serrano y Portalanza, 2014); siendo el liderazgo uno de los factores que determinan e influyen en la percepción que el trabajador (seguidor/docente) tiene del clima organizacional (Serrano *et al.*, 2014). El impacto del llamado Liderazgo Transformacional ejercido por el director, en la conducción de la organización escolar, puede permitir o crear un clima adecuado para que la escuela cumpla con su función.

El tema del presente estudio tiene relevancia para observar que efectivamente, el tipo de liderazgo transformacional del director de primaria influye en el clima de la organización escolar; postura que se reafirma con otras publicaciones al sugerir realizar más investigaciones en el tema de Liderazgo Transformacional y su influencia en las organizaciones (Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016).

#### **2.4 Perspectivas en los enfoques de liderazgo**

Covey (como se citó en Rodríguez y Mármol, 2009) señaló que el liderazgo “[...] busca recuperar la voz propia de las personas e inspirar a las demás para que encuentren la suya, en la búsqueda de caminos de esperanza y de grandeza para la formación del ser humano [...] de mente, cuerpo, corazón y espíritu” (p.196). De igual manera, este autor utilizó la característica de “inspirar” como un elemento de motivación del líder hacia el seguidor, siendo la inspiración algo más sutil e interno en el ser humano que la motivación propiamente dicha; al hablar de la formación de la mente ésta se puede comparar con la estimulación intelectual en el enfoque de Liderazgo Transformacional. Cuando el director

supervisa y acompaña a los profesores para que estos adquieran conocimientos, habilidades y competencias, e incluso para buscar alternativas de solución a los problemas, se puede decir que en realidad está inspirando (Rodríguez, 2011).

John Maxwell (como se citó en Mejía, 2007), propuso 21 cualidades indispensables del líder, mismas que se debían potenciar para mejorar la calidad de vida de las comunidades; en dicho listado se pueden observar varias cualidades (comunicación, solución de problemas, visión del futuro y carisma) que diversos autores consideran desde otras posturas, pero que cada uno utilizó al realizar su propia definición y para explicar en qué consiste el liderazgo; él sugiere que el líder debe enfocar su esfuerzo para lograr un aprendizaje dentro de la organización, comunicar su estrategia de manera competente, lograr de manera eficaz y eficiente que los demás sean productivos y que se logre un verdadero intercambio de ideas (Maxwell, 2007 citado en Bracho y García, 2013).

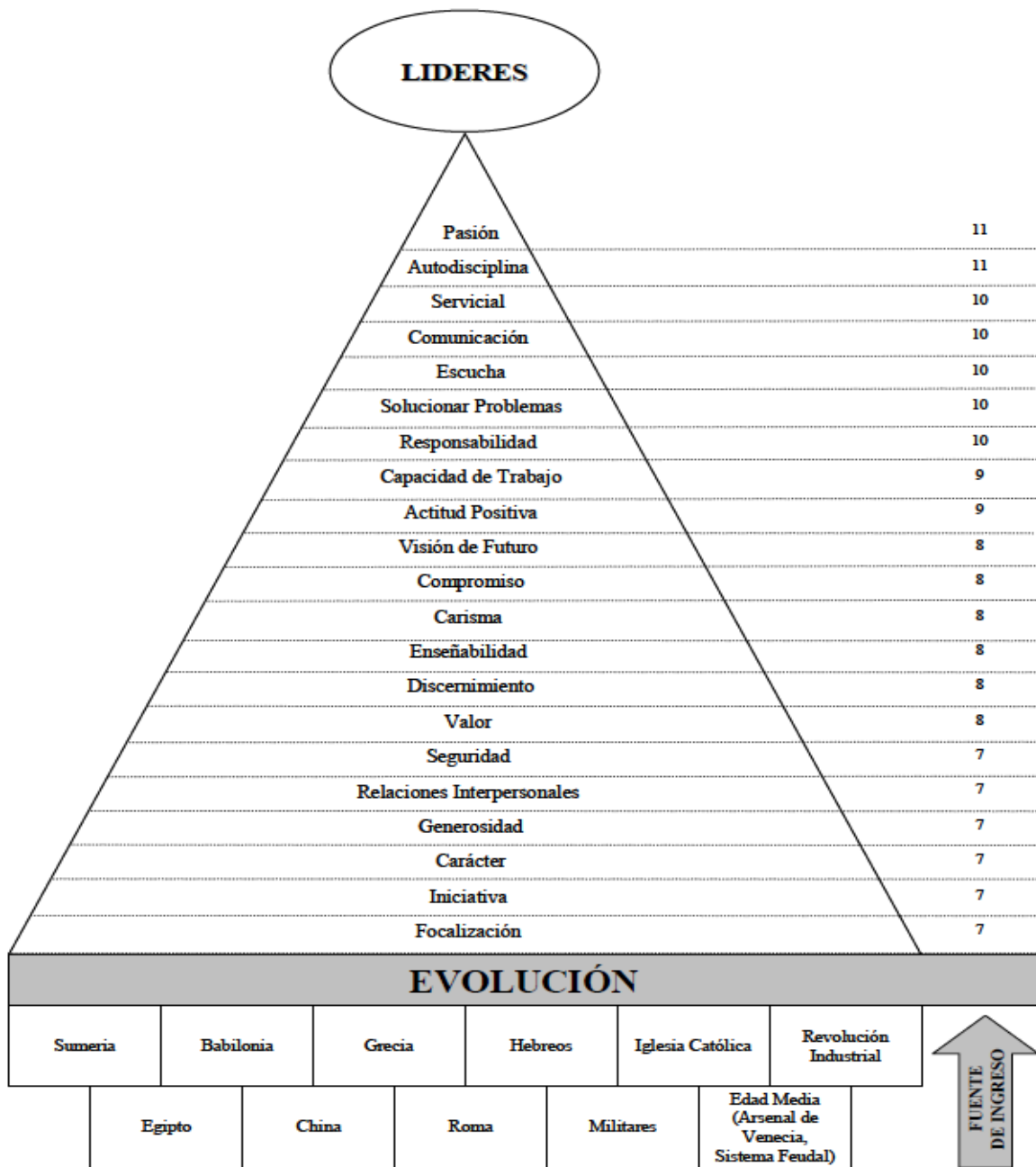


Figura IX. Ilustra la Pirámide de las cualidades de los líderes a través de la historia. Fuente: Mejía *et al.*, 2007, p.347

Por otra parte, Castro *et al.* (2006) y sus colaboradores consideraron al liderazgo como: “un fenómeno de interacción social que se manifiesta en todos los grupos humanos de cualquier organización social, en el cual, el líder eficiente es aquél que logra resultados exitosos por medio de su labor de dirigir a los demás” (p.84), aportando la idea de que el

liderazgo se manifiesta en la interacción social, sin embargo, en los centros educativos existe muy poco tiempo para este tipo de actividades con los padres de familia, alumnos, administrativos, docentes, directivos y autoridades, pues las interacciones versan mayormente en el cumplimiento de los procesos administrativos y pedagógicos, dejando un breve espacio para que el líder pueda influir directamente en la capacidad de conducir una organización por los distintos actores que la conforman y por la falta de tiempo.

Complementando la idea anterior, la Real Academia Española define a la eficiencia como “la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”. Por lo que en el área del liderazgo existe un amplio abanico de definiciones, características, descripciones, teorías y filosofías, que se han estudiado desde diferentes disciplinas y perspectivas, desde algún enfoque histórico, militar, social, económico, político, entre otros (Lupano y Castro, 2013); por lo que el líder necesita actuar con eficacia al resolver problemas, tomar decisiones, asignar tareas, formar equipos de trabajo, definir presupuestos y un sinnúmero de acciones que se podrían enlistar.

Popper y Zakkai (como se citaron en Castro *et al.*, 2006), hablaron de un “líder efectivo” (p.87), que debe utilizar un diagnóstico psicológico que le sirva para discernir las necesidades y expectativas de los subordinados, y que a su vez le sirva para responder a ellas; este aporte se podrá observar más adelante en una de las características de Liderazgo Transformacional, ya que en éste, el líder considera de manera individualizada las necesidades e intereses de sus seguidores sin utilizar necesariamente el término de diagnóstico psicológico, y que éste limitaría al líder en su formación académica y lo encerraría –tal vez– en una profesión específica.

Por su parte, Núñez (citado por Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009) consideró “[...] 6 características básicas de los directivos como líderes gerenciales: habilidad

mental, madurez emocional, necesidad intrínseca de logro, habilidad para resolver problemas, empatía y representatividad” (p.3); la habilidad para resolver problemas se apega a uno de los factores de Liderazgo Transformacional –estimulación intelectual–; en este sentido, la empatía se asemeja al factor de consideración individualiza, la cual se abordará más adelante; y, la consideración personal, se relaciona con la madurez emocional característica que sería muy difícil de medir con métodos e instrumentos cuantitativos. No por eso se desecha la idea de que un líder debe ser maduro emocionalmente, pero ese sería tema de otro estudio.

Goleman (citado por Raineri, 2006) clasificó otros tipos de liderazgo según las conductas que él pudo observar, cabe mencionar que esta tipología es muy similar a lo descrito por otros autores (Hersey y Blanchard, 1982; Blake y Moutton, 1964 los cuatro citados por Raineri *et al.*, 2006, p.12): coercitivo, directivo, afiliativo, democrático, exigente y formador. Poniendo un ejemplo, el liderazgo democrático se relaciona mucho con el estilo consultivo propuesto por Abdelmagid (2006), ya que ambos consideran las “necesidades e intereses” (p.76) de los seguidores –en el caso del presente estudio, de los docentes– y el liderazgo formador se relaciona con el “liderazgo formativo” (Rodríguez y Marmol, 2009).

## **2.5 Estilos de liderazgo**

Los estilos de liderazgo se pueden relacionar con las cualidades (permanentes, innatas o adquiridas) de los individuos, con el fin de intervenir adecuadamente en los procesos de evolución o involución de las comunidades, o en este caso de las organizaciones (Mejía, 2007). El estilo es la manera de vivir, de ejercer o de actuar con ciertas características, se dice



que algunas personas tienen un estilo muy peculiar de comer, manejar, vestir, por lo que también se puede traspolar al estilo de liderazgo de cada persona.

Los seres humanos pueden ser muy parecidos y, tal vez, hasta idénticos en las aptitudes que manifiestan, y aun así, tener estilos muy diversos de liderazgos dependiendo del tipo de trabajo que cada uno desempeñe, en las actividades cotidianas, los propios jefes, contextos, metas personales, entre otras. En opinión de Stoner (citado por Pacsi, Estrada, Pérez y Cruz, 2015), el estilo de liderazgo va a depender muy particularmente de “[...] los antecedentes, conocimientos, valores y experiencias que se obtienen a lo largo de la vida” (p.11). Los seguidores pueden observar estos estilos de liderazgo a través de los actos y comportamientos de su líder, sin que esto implique un debate filosófico, en la postura de George Berkeley, al decir que si un árbol se cae en medio del bosque y nadie está cerca para escucharlo ¿éste, hace algún sonido?

Al respecto, Pacsi *et al.* (2015) desarrolló tres estilos de liderazgo: el democrático (Uribe, 2007; Rodríguez, 2011), el autocrático y el liberal –que en palabras de Guillermo Rodríguez Molina *et al.* (2011) denominó al liderazgo liberal como permisivo–; de los dos primeros no se necesita mayor explicación en este momento, su definición es clara, no obstante, esa autora y su equipo compararon al liderazgo liberal con el *laissez faire*, es decir, en éste se concede a los subordinados un alto grado de independencia en su propia labor, los dejan hacer su voluntad teniendo como consecuencia que las actividades no tengan un objetivo preciso, en este sentido el líder que carece de compromiso con su organización, evita participar en y con el grupo, no toma decisiones, delega poder, no presenta interés, evade responsabilidades, no concuerda con los objetivos ni con las metas de la organización, es poco eficaz para resolver conflictos y procura evitarlos a cualquier costo y, por ende, no apoya a sus seguidores (Pacsi *et al.*, 2015). El *Laissez-faire* es un término que también forma

parte de la estructura del Liderazgo Transaccional de la teoría de Bernard Bass y Bruce Avolio y que se desarrollará más adelante.

El estudio realizado por Aguilar y Morales (2007), finalizó en una categorización de los estilos de liderazgo: legislativo (crear, formular y planear soluciones a los problemas); ejecutivo (seguir las reglas, manejar los problemas estructurados o planteados previamente) y judicial (analizar, comparar, contrastar, evaluar, corregir y juzgar ideas, procedimientos, contenidos, estructuras y problemas preexistentes). Sólo se mencionan de manera enunciativa porque a esta clasificación de liderazgo, en México, se le llaman Poderes de la Unión y no requieren mayor profundización.

Por otra parte, Leithwood (2009) explicó cierto liderazgo con un estilo distribuido, que “[...] fluctúa entre lo normativo y lo teórico” (p.98), con el que se pretendió marcar rumbos y ejercer influencia entre personas de varios niveles; más que dejar que el liderazgo permaneciera siempre en la cúspide de la organización, éste se difuminaba entre los diversos comités, equipos de trabajo o en puestos formalmente establecidos –subdirectores, administrativos, trabajadores manuales, entre otros–, incluso puede ejercerse desde un rol no administrativo; para dicho autor, se puede dar de manera anárquica o espontánea ese liderazgo distribuido, lo que causar cierta competencia de poderes y el desvío en la finalidad de la institución; además él expuso que se requieren destrezas y motivaciones específicas para que los miembros de las organizaciones desempeñen este rol de liderazgo (estimulación intelectual, apoyo individualizado y modelación de prácticas y valores), encauzadas por el líder o superior jerárquico de cada institución (Leithwood *et al.*, 2009; OCDE, 2009).

En ese liderazgo distribuido, los líderes superiores ejercen un flujo vertical para la buena conducción de tareas y de responsabilidades; sobre entendiéndose que dicho flujo es descendente para que la persona, que está en la cúspide pueda asignar tareas y responsabilizar

de manera específica a los demás individuos que están en la base de la organización. Por su parte, Locke (citado por Leithwood *et al.*, 2009) explicó que “dentro de las funciones y tareas asociadas con el liderazgo hay varias que no deberían ser distribuidas o compartidas [...]” (p.107; Salazar, 2006). En el caso escolar, por ejemplo, la SEP no debe facultar al director escolar para determinar o elegir los criterios de acreditación y certificación de los alumnos; los directores, por su parte, no pueden delegar en la APF la revisión y aprobación de la planificación de los docentes; así como tampoco los profesores no deben encargar la conducción completa de la clase a los educandos.

En Chile, Liliana Pedraja y Emilio Rodríguez (2004) presentaron un estudio acerca de la influencia de los estilos de liderazgo en las organizaciones públicas, considerando únicamente tres estilos de liderazgo:

<b>El estilo de liderazgo en las organizaciones públicas</b>	
Participativo	Se caracteriza porque el líder considera la opinión de sus subordinados y los consulta para tomar decisiones; cuando afronta un problema, realiza esta consulta y pregunta e incluso sondea sugerencias.
Colaborativo	El líder proporciona ayuda a los seguidores en los trabajos que deben realizar, muestra atención en el bienestar del grupo, tratando a todos por igual y se preocupa por los detalles para hacerlos sentir a gusto en la organización.
Instrumental	El líder explica con exactitud los trabajos que deben llevar a cabo los integrantes del grupo, es quién decide el modo en el que se deben de hacer las cosas y el estándar de desempeño; no realiza consultas de ningún tipo para la toma de decisiones.

Cuadro 7. El estilo de liderazgo en las organizaciones públicas. Creación propia. Fuente: Pedraja y Rodríguez *et al.*, 2004, pp.64-65

También en Chile, Mario Uribe Briceño *et al.* (2007), explicó que los estilos de liderazgo pueden ser definidos por aspectos observables, tales como: “[...] tipos de comunicación, manejo de situaciones difíciles, resolución de problemas, facilitar el logro de metas, generar ambientes que [...] haga de los objetivos organizacionales sus propios

objetivos” (p.149). Dentro de este marco, se entiende que el liderazgo es observable por las personas que están cercanas a esta figura. Un líder no se puede esconder en las sombras, sus acciones lo delatan ante los demás, convirtiéndolos en sus seguidores.

De esta manera, el dirigir un plantel educativo “[...] supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa [...]” (Antúnez, 2004, p.115) a través de cierto estilo de liderazgo, pero siempre con el propósito de “[...] obtener resultados mediante el trabajo de otras personas” (Antúnez *et al.*, 2004, p.115), lo que encausa a esta investigación a observar un nuevo estilo o enfoque de liderazgo.

### CAPÍTULO III

## EVOLUCIÓN DE LA TEORÍA TRANSFORMACIONAL Y TRANSACCIONAL

En la década de los noventa se retomó del campo empresarial la noción de un liderazgo transformador y se llevó al ámbito educativo; considerando al líder como el articulador en la organización, el que comunica y compromete a los integrantes con una visión compartida, quien reconoce y potencia a sus seguidores al transformar sus creencias y actitudes para cambiar a la agrupación desde su interior (Salazar *et al.*, 2006).

Así, Kenneth Leithwood (como se citó en Salazar *et al.*, 2006; Sun y Leithwood, 2014; Uribe *et al.*, 2007) es uno de los primeros investigadores<sup>21</sup> que aplicó la teoría del Liderazgo Transformacional en el contexto educativo por considerarla como una organización donde se puede observar toda la estructura factorial de esta teoría. Asimismo, él aseveró que existen diversas investigaciones sobre el liderazgo escolar, y que éstas se centran en el personal administrativo y en los docentes, documentando una gran variedad de responsabilidades, estilos y funciones de estos tipos de liderazgo, los cuales, junto con Duke (citado por Leithwood *et al.*, 2009), clasificaron de manera genérica en diversos enfoques: “[...] pedagógicos, transformacionales, morales, participativos, administrativos y contingentes” (p.23).

En las últimas décadas se han observado diferentes tendencias al investigar el liderazgo. De 1900 a 1950 se buscó identificar las diferencias entre el líder y sus seguidores,

---

<sup>21</sup> En 1999, Kenneth Leithwood junto con su equipo, del Centro para el Desarrollo del Liderazgo, en el Instituto de Estudios de Educación en Ontario, fueron quienes relacionaron la modalidad de “transformacional, como la modalidad más adecuada en el movimiento de las organizaciones educativas que aprenden” (Salazar *et al.*, 2006).

basándose en las características propias de cada uno. Al no encontrarse mayores especificidades que explicaran las habilidades del líder la investigación se dirigió a buscar la influencia de “[...] los elementos situacionales en las habilidades y las conductas del líder” (Boyett y Boyett, 1999 citados por Vázquez *et al.*, 2013, p.74), dicha influencia se veía reflejada en los seguidores, en los resultados de la organización, entre otros aspectos.

Alrededor de 1960 se observaron los elementos que distinguían a los líderes exitosos de aquellos que no lo eran, hasta que se propuso un modelo contingencial (Fiedler, 1967 como se citó en Vázquez *et al.*, 2013) con el cual se vinculó al líder con las tareas de la organización y el desempeño del grupo, bajo un enfoque más humanista e individualista, donde la cabeza del grupo lograba hacer que todo funcionara bien. Poco después se creó “el modelo de liderazgo situacional” (Méndez Morse, 1992 citado por Vázquez *et al.*, 2013), en éste se examinaban las relaciones entre los seguidores, la efectividad del líder y las llamadas variables situacionales, considerando al liderazgo como un problema complejo.

Entre 1970 y 1980, se retomaron las características más evidentes que expresaban las personas que ejercían el cargo formal de liderazgo, pero bajo la perspectiva de su influencia y su efectividad en las organizaciones (Safferstone, 2005 citado por Vázquez *et al.*, 2013). Por su parte James Mac Gregor Burns (como se citó en Vázquez *et al.*, 2013), identificó al Liderazgo Transformacional como “[...] revolucionario de la realidad social” (p.75), por transformar a los seguidores en líderes, en contraposición del Liderazgo Transaccional, que mantenía el status quo donde los líderes seguían siendo líderes y los seguidores continuaban siendo seguidores. Cabe resaltar que uno de los elementos esenciales que sostiene la teoría del Liderazgo Transformacional es el carisma del dirigente y de la percepción por parte de sus adeptos.

En este sentido, el liderazgo carismático se ha estudiado desde la sociología y desde la ciencia política con Max Weber (como se citó en Molero, Recio y Cuadrado, 2010; Vázquez *et al.*, 2013), autor al que se le atribuye este concepto. Según Weber (citado por Sun y Leithwood, 2014) “los líderes carismáticos usan su considerable atractivo emocional para dirigir a sus seguidores, idealmente en nombre del bien mayor [...]” (p.42); este tipo de liderazgo es un “[...] atributo basado en la percepción que tienen los seguidores sobre la conducta del líder” (Vázquez *et al.*, 2013), como se mencionó en el párrafo anterior. Un líder carismático no necesita estar siempre sonriendo o cumpliendo con los caprichos y deseos de sus seguidores, un líder carismático debe saber decir las cosas en el momento adecuado y con el peso de la verdad, es quien ejemplifica con sus acciones lo que espera de los demás.

Por otra parte, Downton (así como se citó en Vázquez *et al.*, 2013), relacionó las transacciones que se dan entre el líder y sus seguidores como base de la confianza, explicando que el líder carismático posee un efecto en sus discípulos porque éstos se identifican con los ideales y la autoridad que ejerce el primero. Además propuso una nueva teoría de liderazgo con tres estilos definidos: transaccional, carismático y rebelde político inspiracional, concluyendo que éste último –estilo de liderazgo– es contrario al líder carismático. Relacionó dos posturas distintas y aumento una característica nueva en el estilo de liderazgo, a pesar de sus esfuerzos este estilo rebelde político inspiracional no ha tenido mayor relevancia en los estudios de liderazgo que se han encontrado.

A principios del siglo XXI Conger, Kanugo y Menon (citados por Vázquez *et al.*, 2013) sostuvieron que el liderazgo carismático era un atributo que se basaba en la percepción de los seguidores sobre la conducta, directamente observada en el líder, misma que reflejaba la orientación de éste hacia la gente; distinguiendo al líder carismático de otros por su habilidad para articular y formular una visión que logra inspirar a los demás; cambiando las

características que se tenían del liderazgo carismático y complementando que es un atributo perceptible desde afuera, desde las personas que están alrededor del líder.

En otras palabras, este liderazgo carismático no siempre es ejercido de forma consciente o intencional; en un principio puede darse de manera natural y espontánea; como ya se dijo, puede influir el contexto, la historia familiar, las circunstancias, la formación; por lo que también se ha de observar que es un atractivo emocional que causa un gusto en los seguidores, les atrae de tal manera que el líder puede dirigirlos ya de una manera consciente; por poner un ejemplo, se tiene el caso de Mahatma Gandhi, personaje en la historia de la humanidad que en un principio no pretendió ejercer una influencia en las demás personas, pero que con el paso del tiempo su liderazgo al ser carismático influyó de manera consciente y perceptible en los demás.

Así, el propio concepto de liderazgo carismático se ha considerado como observable –en ocasiones excepcionales– porque no podía ser abordado con los instrumentos que habitualmente medía la psicología empírica. No obstante Bernard Morris Bass (como se citó en Molero, Recio y Cuadrado, 2010) analizó el cambio de concepción de liderazgo carismático al de Liderazgo Transformacional, ya que éste último puede ser observado en todos los ámbitos de la sociedad y con relativa frecuencia. El presente trabajo de investigación coloca a este liderazgo en el contexto educativo para hacer palpable esta observación.

Este modelo de liderazgo derivó en la creación, por parte de Bass y Avolio (Vázquez *et al.*, 2013), del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo –conocido por su nombre anglosajón Multifactor Leadership Questionnaire MLQ–, instrumento utilizado en la actualidad para medir las operaciones del líder transformacional, cuya estructura factorial se ha considerado en la presente tesis, ya que se puede utilizar en el contexto educativo



mexicano para observar el ejercicio práctico de los directores –de las dos escuelas primarias (muestra)– al determinar que el Liderazgo Transformacional puede favorecer un buen clima en este tipo de organizaciones (Molero *et al.*, 2010).

Fue gracias a la teoría del liderazgo carismático y al surgimiento de Liderazgo Transformacional que se empezó a debatir la postura “[...] de que las organizaciones y sus empleados eran demasiado administrados y poco liderados” (Vázquez *et al.*, 2013, p.76). Resultando evidente que los líderes eran más gerentes y administradores que conductores, de igual manera no comunicaban convincentemente sus estrategias, sino que seguían procesos establecidos y por ende, no ponían atención en las necesidades de sus seguidores. Todo era rutinario y en apego a los procesos establecidos, como una maquinaria a la que sólo se le pone aceite y se le da cuerda para funcionar.

Por último, se ha de mencionar que el Liderazgo Transformacional es un concepto más amplio, comparado con el liderazgo carismático, ya que el primero engloba al segundo como un componente fundamental dentro del factor de primer orden denominado “influencia idealizada” (Vázquez *et al.*, 2013, p.77); así, el carisma forma parte de la propia personalidad de los individuos, los caracteriza y, gracias a esto, es que se puede medir y observar en los líderes con ciertos comportamientos y expresiones palpables.

Fernando Molero Alonso (2010) junto con sus colaboradores afirmaron que el Liderazgo Transformacional y Transaccional forman parte de una misma teoría en la que Bernard Morris Bass se planteó, siguiendo otra teoría anterior propuesta por Burns (como se citó en Molero *et al.*, 2010). Bernard Bass cuenta con una formación en psicología industrial, que le ayudó a elaborar su propuesta original donde el Liderazgo Transaccional se podía observar en el intercambio realizado entre el líder y los miembros de la organización.

Burns (citado por Mendoza, García y Uribe, 2014; Salazar, 2006) fue el primero – alrededor de 1978– en realizar observaciones en torno a que el Liderazgo Transaccional y Transformacional, él afirmó que este estilo de liderazgo comprendía un intercambio entre el líder y sus seguidores, de tal manera que estos últimos podían recibir algo –premio o castigo– a cambio de cumplir con los deseos y con la voluntad del primero. En un principio se establecieron tres características transformacionales, en el contexto social, pero nunca se les reconoció como categorías, aunque sí fueron propuestas como tal –liderazgo intelectual, liderazgo reformador y liderazgo revolucionario– (Vázquez, 2013).

En el Liderazgo Transaccional, Burns (como se citó en Vázquez *et al.*, 2013) describió que éste es “[...] la forma diaria básica de trabajo del líder con pequeñas constantes dosis de cambio, pero que también puede funcionar con bajo perfil” (p.76), mientras que el Liderazgo Transformacional consiste en “[...] causar una metamorfosis completa; es una modificación de la condición original a otra distinta; una transformación radical en la forma o en el carácter” (*et al.* p.76), pues va más allá de lograr cumplir con un objetivo, se trata de que el seguidor logre convertirse en líder.

Colocando la idea anterior en las instituciones educativas, donde los líderes, deben ser capaces de gestionar el cambio que las escuelas requieren, adaptándose a las nuevas condiciones sociales y participando “[...] activamente en la promoción de una sociedad más justa” (Burns, 2003 citado por Vázquez *et al.*, 2013, p.74); los directivos tienen una influencia en todos los actores educativos por ser los representantes y la figura en la que recae toda responsabilidad.

Considerando que desde 1985<sup>22</sup>, Bass (como se citó en Salazar *et al.*, 2006; Sun y Leithwood, 2014) recopiló y analizó las investigaciones de los modelos de liderazgo de Burns, y que posteriormente desarrolló su propia teoría de liderazgo dividida en dos grandes factores –Liderazgo Transaccional y Liderazgo Transformacional–<sup>23</sup>; con lo cual asoció una variedad de resultados positivos tanto en lo individual como en la organización (Mendoza, García y Uribe, 2014), observando al líder y midiendo la percepción que sus seguidores tienen de éste, es que es de suma importancia la percepción que los docentes tiene de su director escolar.

Complementando la idea anterior, Sun y Leithwood (2014) citaron a Burns para conceptualizar el Liderazgo Transformacional cuyo propósito es motivar a los seguidores hacia el trabajo con metas trascendentales en vez de buscar un interés inmediato y de limitarse a su propia seguridad y protección; es decir, se trata de dar mayor énfasis a la motivación de cada individuo en miras de cumplir propósitos más grandes del interés individual. No se trata únicamente de que el líder exija el cumplimiento por el mero hecho de cumplir las actividades, por el contrario, el líder comparte, explica, delega, motiva a todos los integrantes de la organización y los hace partícipes tanto en las decisiones como en las acciones.

En este sentido, Otilia Bracho y Jesús García (2013) afirmaron que Bass y Avolio plantearon que el Liderazgo Transformacional es parte de un proceso que se enfoca en

---

<sup>22</sup> Hacia 1985 Bernard Morris Bass trabajó en esta teoría en el Centro de Estudios de Liderazgo de la Universidad del Estado de Nueva York en EEUU (Vázquez *et al.*, 2013, p.76).

<sup>23</sup> Para ambos liderazgos consultar: Arredondo y Maldonado, 2010; Bass, 2014; Bolívar, 2010; Bracho y García, 2013; Cabrera, 2014; Castro, Miquilena y Peley, 2006; Contreras y Barbosa, 2013; Durán y Castañeda, 2015; García, 2011; Gil, Muñiz y Delgado, 2008; Godoy y Bresó, 2013; Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016; Leithwood, 2009; López, Slater y García, 2010; Lupano y Castro, 2013; Martínez, 2014; Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009; Maureira, 2004; Mendoza, García y Uribe, 2014; Molero, Recio y Cuadrado, 2010; Pacsi, Estrada, Pérez y Cruz, 2015; Rodríguez y Mármol, 2009; Salazar, 2006; Serrano y Portalanza, 2014; Sun y Leithwood, 2014; Uribe, 2007; Vázquez, 2013.

estimular la consciencia de los trabajadores (seguidores), con la finalidad de que sean más productivos, de que acepten y se comprometan con la misión de la organización, haciendo a un lado sus intereses particulares y enfocándose en el interés colectivo; pues se sabe que un trabajo remunerado económicamente es el primer incentivo que se tiene para realizarlo, pero cuando un líder logra hacer consciente del por qué se realizan las cosas, se logra involucrar y comprometer a los participantes a realizar de una mejor manera el propio trabajo.

Entre 1985 y 1990, Bernard Bass (como se citó en Salazar *et al.*, 2006; Sun y Leithwood *et al.*, 2014) realizó otros estudios y encontró variaciones en los factores pero siguió manteniendo la estructura de Liderazgo Transformacional –influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada–, cabe recordar que sus primeras investigaciones se realizaron en el ámbito militar y después las llevó a todo tipo de organizaciones.

Posteriormente, y considerando al denominado liderazgo participativo, se observó que el líder comparte la toma de decisiones con sus seguidores, como lo aseguran Anderson y Herr (citados por Mendoza, García y Uribe, 2014; Uribe, 2007); al mismo tiempo de participar las decisiones con los otros, surgió el empoderamiento –en los alcances del Liderazgo Transformacional–; por ejemplo en el contexto escolar cuando el director comparte con el colectivo docente la realización del Programa Escolar de Mejora Continua –también conocido como Plan Anual de Trabajo–, se involucra a los profesores los empodera para que hagan suyo ese trabajo –en la misión, visión, actividades, objetivos y metas–, en la toma de decisiones para que éstas no sean unilaterales sino colegiadas y que cada maestro se sienta considerado en su opinión al tomar decisiones, a esto se le llama empoderamiento en postura de Bracho y García *et al.* (2013). En algunos otros casos, puede ocurrir que este empoderamiento es mal ejercido cuando algunos de sus integrantes –por tener un

nombramiento temporal en algún cargo– no comparten las decisiones para el bien colectivo y toman éstas de manera unilateral y poniendo por encima sus intereses personales.

Por otro lado, Hermosilla y sus colaboradores (2016) refirieron que el Liderazgo Transformacional se vincula al compromiso del empleado con la organización, una característica que se agrega a las anteriormente mencionadas y que difícilmente se podrían analizar a nivel macro organizacional, ya que algunas organizaciones son tan grandes por la cantidad de sus integrantes y éstas cambian constantemente –con nuevos ingresos, jubilaciones, cambios, defunciones, bajas y otras situaciones–, como es el caso de la SEP, donde sería muy difícil medir el compromiso de cada empleado en esa macro organización; caso contrario, si el estudio se realiza en un micro contexto –como lo es una escuela–.

Además, en el proceso de dirección del líder transformacional, se puede observar “[...] la transformación del entorno” (Bracho *et al.*, 2013, p.167), entendiéndose no solo como el espacio físico que se encuentra alrededor de un lugar –organización–, sino también como aquellas prácticas comunes de identificar y que día a día pueden ser encauzadas gracias a la motivación del líder para lograr los objetivos y metas. Por mencionar algunos ejemplos, en una escuela primaria se puede percibir la influencia de este liderazgo cuando los alumnos y maestros comienzan a asistir de manera puntual, cuando los padres de familia participan con mayor frecuencia y entusiasmo en las actividades de los distintos comités, o incluso cuando los problemas de disciplina disminuyen en la escuela.

Al citar a Seidman y Mac Cauley, los autores Contreras y Barbosa (2013) afirmaron que una de las características del Liderazgo Transformacional “[...] es la de promover el desarrollo de competencias en la organización” (p.159) para contribuir al cambio de la misma; así, sus líderes son hábiles para cambiar la postura de sus seguidores, para motivarlos e inspirarlos (Contreras y Barbosa *et al.*, 2013); las personas seguirán al líder que logre

inspirarlos (Lerma, 2007, como se citó en Bracho *et al.*, 2013) y que, a su vez, les infunda una motivación para superarse a sí mismos.

Según Bracho *et al.* (2013), citando a Bass y Avolio, cuando el líder transformacional ejerce una influencia directa en sus seguidores, éste logra estimular cambios en su visión (intereses particulares por intereses colectivos), puede incluso provocar la “[...] posibilidad de convertirse en líderes autodirigidos, autoregulados, autoactualizados y autocontrolados” (p.168); a su vez, él mencionó que esos autores añadieron algunas características de este liderazgo: carisma, creatividad, interactividad, visión, ética, orientación de las personas y coherencia; aunque estas características son pertinentes para desarrollar este liderazgo (Bracho *et al.*, 2013), al interior de cualquier organización, no se profundiza en ellas por no ser objeto del presente estudio.

Castro, Miquilena y Peley (2006) opinaron que el Liderazgo Transaccional y el Transformacional fueron establecidos en un principio como diferentes y los situaron como opuestos entre sí, incluso como distintos pero sin ser netamente excluyentes uno del otro (Castro *et al.*, 2006). Postura sustentada por Burns (como se citó en Vázquez *et al.*, 2013) al afirmar que estos liderazgos están en el extremo del espectro de este modelo y que sus características jamás se pueden apreciar “[...] en la misma persona” (p.79); sin embargo, Bass (como se citó en Castro *et al.*, 2006) reconoce que un solo “[...] líder puede usar ambos tipos de procesos en momentos diferentes o en situaciones distintas [...]” (p.87); condición que Vázquez confirmó al asegurar que Bass y Riggio (como se citaron en Vázquez *et al.*, 2013) conciben que “[...] los dos tipos de liderazgos son complementarios y ambos tipos pueden ser exhibidos por el mismo líder” (p.79), presentándose simultáneamente sin que se vea afectado el estilo de liderazgo predominante (Contreras y Barbosa, 2013).

Para reafirmar esta última idea en la que el líder expresa uno u otro estilo según la situación en la que se encuentra, sin que esto implique que sea una postura definitiva, sino que depende de las necesidades de los seguidores y de los objetivos que se buscan en la organización (García, 2011), Bass y Avolio, así como Tucker y Russell (como se citaron en Vásquez *et al.*, 2013) aseguraron que “[...] el líder transformacional resulta ser un promotor del cambio en la cultura organizacional a través de su influencia sobre la transformación de la mentalidad de las personas y la modificación de las relaciones internas y externas” (p.89). Así se logra sustentar la aplicación del CML –del que ya se ha mencionado y que se explicará más adelante a mayor profundidad–, por ser el instrumento elaborado para observar, tanto al Liderazgo Transformacional como al Liderazgo Transaccional.

### **3.1 Modelo de liderazgo: Transformacional y Transaccional**

A lo largo de la presente tesis se ha mencionado que, tanto el Liderazgo Transformacional como el Liderazgo Transaccional no son opuestos o contrarios, son sólo una postura que cada persona adopta de acuerdo a su situación particular, al contexto, al momento e incluso a lo que sus seguidores necesitan, por ejemplo el líder transformador ejerce una influencia en toda la organización, mientras que el líder transaccional sólo influye en un grupo seleccionado; de igual manera, el primero, está en constante renovación de los procesos, formas, acciones, maneras de solucionar los problemas, mientras que el segundo líder mantiene lo que ya se ha hecho a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Antares Vázquez Alatorre *et al.* (2013) consideró las posturas, ideas y aportaciones de Sheard y Kakabadse (2004) y realizó una tabla comparativa entre el líder transformacional y el transaccional<sup>24</sup>, misma que se presenta a continuación.

Atributos	Transformacional	Transaccional
Acercamiento	Innova	Balancea
Interacción	Se dirige de manera personal a los miembros de su grupo	Hace énfasis en el puesto
Enfoque	En la visión, valores, expectativas y contexto	En control, producción y resultados
Influencia	En la organización completa y más allá	En un grupo selecto
Motiva a través de	Emociones, sugerencias	Mecanismos de autoridad formal
Uso	Influencia	Control
Valores	Cooperación, unidad, equidad, justicia, eficiencia y efectividad	Coordinación, eficiencia y eficacia
Comunicación	Directa e indirectamente, dando instrucciones poco estructuradas	Directa con instrucciones precisas y asignaciones solitarias
Representación	Dirección en la historia	Procesos
Orientado a	Fines	Medios
Es	Filósofo	Tecnólogo
Tiene	Impacto transformador	Impacto transaccional
Rol	No necesariamente formal. Discrecional	Prescriptivo y formal
Tareas principales	Define y comunica metas, además de motivar.	Capacita
Marco de tiempo para su pensamiento	Futuro	Presente
Contexto de pensamiento	Global	Local
Dirección	Renovar	Mantener

Cuadro 8. Comparación entre el líder transformacional y el transaccional. Fuente: Vázquez Alatorre, 2013, p.79

Por su parte, Bass (2006) afirmó que el líder transformacional requiere de cierto grado de desarrollo en su madurez moral; desde esta perspectiva, los estándares morales de los padres –papás– del líder, así como sus experiencias escolares y extracurriculares, son factores que inciden en la formación del líder transformacional. Según este autor, los progenitores ejercen una gran influencia en el tipo de liderazgo que sus hijos desarrollarán. “En este contexto, Bass (como se citó en Vázquez *et al.*, 2013) establece la diferencia entre un verdadero líder transformacional y un líder pseudotransformacional [...]” (p.81). Incluso al individuo se le llegó a considerar como moralmente inmaduro y de carisma ególatra; puede

<sup>24</sup> Una de sus publicaciones es: Interdependencia entre liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión.



aparentar ser responsable, pero en un análisis más profundo puede ser visto como un “falso Mesías” (p.81).

### **3.2 Liderazgo Transformacional**

En el contexto educativo, el liderazgo de transformación puede definirse como:

[...] el rol que desarrolla un tipo de líder, capaz de ayudar a los demás a tomar consciencia de sus posibilidades y capacidades, de liderar sus propias actividades dentro de la organización, pensando en su crecimiento y desarrollo profesional (Vargas como se citó en Cortés, 2004).

Bernard Morris Bass *et al.* (1990; Bass y Riggio, 2006), afirmó que el líder transformacional motiva a sus seguidores a hacer más de lo que ellos hacen comúnmente y de lo que ellos creen posible (Bass *et al.*, 2006, p. 4), logrando incrementar su sentido de obligación, en donde el primero no se preocupa por los beneficios a favor de los segundos, postura que este autor modificó con el paso del tiempo y con sus estudios realizados. Por su parte, Genge, Leithwood y Tomlinson (como se citaron en Martínez, 2014) afirmaron que “[...] el éxito de la labor directiva está en crear armonía entre lo individual de cada docente y la organización del colegio” (p.13), idea que interpreta al Liderazgo Transformacional en un contexto educativo y que se puede considerar ad hoc para observar a los directores escolares.

Además se ha hablado de que el Liderazgo Transformacional debe transfigurar a la gente y a la organización en la que se encuentra inmerso, logrando un cambio en su forma de actuar, de pensar y de sentir; es decir, motivar para que se realicen cambios permanentes y congruentes con sus creencias (Martins, Cammaroto, Neris y Canelón 2009). Algunos estudiosos de la hermenéutica, apegados a su significado más radical, hablarían de la

transfiguración de un ser divino, mientras que al hacer referencia de los autores del presente párrafo, hacen referencia a que del líder debe lograr un verdadero cambio para la mejor de cada individuo.

Aunando a los párrafos anteriores y a consideración de Bennis (como se citó en Castro, Miquilena y Peley, 2006), el Liderazgo Transformacional es el más efectivo para establecer el rumbo de la organización hacia el logro de su visión; según Sáiz (citado por Castro *et al.*, 2006), este tipo de liderazgo es una expansión de Liderazgo Transaccional que suele ir ligado a situaciones de crisis o cambios al interior de la organización; en tanto, Burns (también, citado por Castro *et al.*, 2006) explicó que el líder transformacional eleva el deseo de logro y autodesarrollo en sus seguidores, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo de la organización y agregó que el líder obtiene un efecto positivo en sus seguidores con base en las motivaciones que realiza; idea que Velásquez (como se citó en Bracho y García, 2013) reafirmó al decir que “[...] es un proceso de cambio positivo en los seguidores [...] lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores” (p.167).

El líder puede inspirar a sus seguidores con una sutil persuasión, proporcionando significado y entendimiento a su acción, con explicaciones sencillas del por qué y del para qué se hacen las cosas; su liderazgo es intelectualmente estimulante, usa las habilidades individuales de los seguidores, los considera –a cada uno– de manera individual a partir de una postura de proveedor y mentor (Bass *et al.*, 2006); no es paternalista, lo que ejerce es una consideración individualizada de las necesidades y capacidades de sus seguidores, logrando así inspirar a los demás a seguir su ejemplo.

De esta manera, Martins (2009) concluyó que los gerentes –directores– de las escuelas deben tener metas definidas para lograr un Liderazgo Transformacional, ser carismáticos, contar con una personalidad atrayente, saber comunicarse, ser dinámicos,

motivar al logro y saber actuar en diferentes contextos; además colocó a la motivación en la cima de un esquema, de su propia autoría, ya que él considero esta característica como algo muy importante para potenciar el papel que juega el líder con sus seguidores. A continuación se presenta dicho esquema para su mejor referencia.

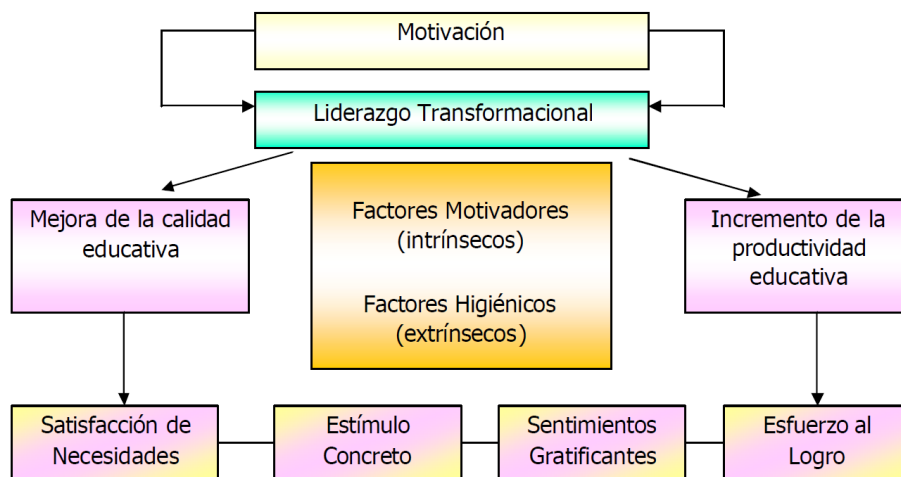


Figura X. Ilustra la Representación gráfica de la motivación como vía para potenciar el Liderazgo Transformacional. Fuente: Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p.10

Por otra parte, ya se ha mencionado que diversos autores han explicado y coincidido en que los diferentes factores, componentes (Bass *et al.*, 2006), características (Avolio y Bass, 2004; Bass *et al.*, 2006; Bass, 2014; Mendoza, García y Uribe, 2014) o definiciones que constituyen al Liderazgo Transformacional coinciden en que son cuatro factores principales: influencia idealizada, consideración individualizada, estimulación intelectual y motivación inspiracional; Bass *et al.* (2006) afirmó que el CML –en cualquiera de sus versiones– puede medir adecuadamente cada uno de estos componentes (p.5). A continuación se explica cada uno de estos factores.

### **3.2.1 Influencia idealizada.**

En esta característica, del Liderazgo Transformacional, el líder sirve como modelo a seguir (Bass *et al.*, 2006; Parra y García, 2013); este actor es admirado, respetado y las personas creen y confían en él, la mayoría de los seguidores se identifican con él y buscan imitarlo (Bass *et al.*, 2006; Molero, Recio y Cuadrado, 2010), ellos consideran que –su líder– tiene capacidades extraordinarias como lo son la “[...] persistencia y determinación” (Bass *et al.*, 2006, p.6), observan que el líder es capaz de llevar a buen término una acción emprendida.

Los líderes poseen una visión y un sentido claro de la misión en la organización, logran el respeto, confianza y seguridad de sus seguidores, son capaces de fomentar el esfuerzo extra en sus seguidores para alcanzar niveles de desarrollo y desempeño de manera óptima (Castro, Miquilena y Peley, 2006; Parra *et al.*, 2013); lo que conlleva a que si los seguidores respetan abiertamente a su líder, también pueden pedir que las demás personas respeten su opinión, liderazgo, actuación y decisiones, entre otras.

El líder se gana la confianza y el respeto de los miembros, promueve que se identifiquen unos con otros y practica altos niveles en su conducta moral y ética (Parra *et al.*, 2013), iniciando por sí mismo al hacer las cosas que son éticamente correctas (Bass *et al.*, 2006); la confianza se gana desde que trata los asuntos de manera particular sin ventilar los problemas personales de los demás miembros, sin señalar errores en público, pero sí al construir comunidad.

Este factor, también ha sido nombrado como el carisma porque el líder respeta y confía en sus seguidores, así éstos promueven cambios en la manera en que funcionan las organizaciones y demuestran que quieren ser como su líder (Gil, Muñiz y Delgado, 2008), él motiva y estimula a actuar con optimismo y entusiasmo, detona el “[...] espíritu de equipo”

(Parra *et al.*, 2013, p.173). Que el representante de una organización respete por igual a todas las personas y no sólo a los seguidores, es un factor muy importante para hacer creíble y palpable su actuar con su pensar. El respeto a los derechos fundamentales es esencial para demostrar conocimiento y lograr la unidad de toda organización.

Cuando Bass *et al.* (2006) y sus colaboradores completaron su modelo –alrededor de 1997– subdividieron en dos al factor de Influencia Idealizada: la atribuida.- aquí se percibe al líder como carismático, poderoso, confidente, con ideales altos y ético; y la de conducta.- acciones del líder en las que se observan valores y creencias, con una postura de misión institucional (Gil *et al.*, 2008), esta división se puede observar en la “Estructura Factorial del MLQ-5X” (Molero *et al.*, 2010, p.496; Mendoza, García y Uribe, 2014).

Por su parte, Maureira (2004) renombró al factor de influencia idealizada por el de carisma personalizante, definiéndolo como el “[...] grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) de evocar una visión, de lograr confianza y credibilidad, como también de transmitir entusiasmo y respeto” (p.11). Ser entusiasta implicar el poder expresar confianza en que las actividades emprendidas se llevarán a buen término y que las encomiendas las podrán realizar las personas, sin poner en tela de juicio las capacidades de los seguidores.

### **3.2.2 Motivación inspiracional.**

El líder busca motivar e inspirar a sus seguidores proporcionándoles significado en su labor cotidiana (Bass *et al.*, 2009; Molero *et al.*, 2010); despierta el trabajo en equipo al aumentar el optimismo y entusiasmo de los integrantes de la organización (Bass *et al.*, 2006; Castro *et al.*, 2006); comunica su visión de futuro con fluidez y seguridad para que sus seguidores quieran cumplir con lo se espera de ellos, los estimula para que se logre alcanzar mayores niveles de desarrollo y desempeño (Castro *et al.*, 2006). Expresa sus expectativas,

de manera clara y logra transmitir su visión del futuro (Bass *et al.*, 2006); lo que significa que es un elocuente comunicador.

Incluye la habilidad que tiene el líder para motivar a sus seguidores a alcanzar un desempeño superior, los inspira a realizar un esfuerzo extra que contribuya a lograr los objetivos; utiliza el convencimiento para adoptar esos objetivos; los líderes son reconocidos por sus seguidores como ejemplo a seguir (Bracho y García, 2013, p.173); convence con ejemplos claros y explicaciones fundadas y motivadas acerca de las decisiones tomadas, no es una mera imposición de ordenamientos sino un involucramiento para fomentar la participación activa y proactiva de los seguidores.

El líder busca cambiar las expectativas del grupo ante los problemas de la organización; con su conducta, provee significado a los seguidores; presenta confianza hacia el futuro, comparte su visión con entusiasmo y optimismo que comparte con los miembros de la organización (Gil, Muñiz y Delgado, 2008). Expresa un dominio, conocimiento, respeto y vivencia de las normas y leyes específicas de su materia, lo que genera un impacto en la toma de decisiones y un significado en elegir la mejor manera de hacer las cosas.

Al hablar de este factor, Maureira (2004) entiende que el trabajo en equipo es una de las mejores formas “[...] de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas” (p.6). La colaboración en el trabajo se logra cuando el líder logra dar a cada quien su lugar en la organización, cuando el ejemplo arrasa con su ejemplo y logra así motivar a los que están a su alrededor.

### **3.2.3 Estimulación intelectual.**

En este factor, el líder empodera a sus seguidores para que desarrollen habilidades intelectuales para resolver problemas con “[...] ideas nuevas y creativas [...]” (Bass *et al.*, 2006, p.7 ; Bracho *et al.*, 2013), los hace partícipes de las decisiones y les brinda un lugar cuando los escucha; estimula a sus seguidores para que éstos analicen desde otras perspectivas, lo que se podría considerar como viejos métodos y problemas; en otras palabras, el líder busca provocar la creatividad e innovación de los seguidores al plantearles nuevas interrogantes, que les ayuden a reexaminar los supuestos preexistentes (Bass *et al.*, 2006; Molero, Recio y Cuadrado, 2010).

Los líderes ofrecen ayuda a los seguidores para que se cuestionen y logren generar soluciones “[...] creativas a los problemas” (Bracho *et al.*, 2013), que los segundos utilicen la intuición a partir de sus propias perspectivas. El discípulo logra solucionar problemas sin ayuda del líder y es incitado a la reflexión, creación y puesta en marcha de esas ideas novedosas para replantearse conceptos y formas de actuar (Bass *et al.*, 2006; Bracho *et al.*, 2013). En una organización escolar se presentan distintos eventos que pueden provocar que los participantes caigan en rutinas cotidianas, por lo que el líder fomenta una mirada nueva para enfrentar problemáticas que parecen antiguas o repetitivas.

El líder genera retos constantes para afrontar dificultades y poder dejar atrás acciones y conocimientos anteriores (Leitwood, Mascall y Strauss como se citaron en Bracho *et al.*, 2013); cuestiona las maneras en que se solucionaron los problemas, fomentando la creatividad e innovación en nuevas posturas (Gil, Muñiz y Delgado, 2008). Busca que se observen desde distintas aristas los problemas y los retos, propone alternativas de solución y permite que sus seguidores expresen sus opiniones para afrontar las dificultades.

Procura evitar la actuación en público al corregir errores individuales (Bass *et al.*, 2006; Bracho *et al.*, 2013), por lo que corrige de manera personal y en privado, sin ventilar los errores ante la comunidad. Los seguidores no reciben críticas por sus aportaciones, ni porque éstas sean novedosas o diferentes a las de sus líderes (Bass *et al.*, 2006). A ningún ser humano le gusta ser expuesto ante los demás por alguna falla o error cometido; las personas que corrigen en lo particular y elogian en la asamblea se ganan la estima de los demás; de ahí que es muy importante que el líder no abuse de su autoridad en público.

Para algunos autores, este factor consiste en que el líder estimule a sus colaboradores para ser creativos, innovadores y que busquen por sí mismos la respuesta a los problemas que se pueden plantear (Molero *et al.*, 2010); por su parte, Dionnet (como se citó en Mendoza, García y Uribe, 2014) considera que el líder “[...] se interesa en la inteligencia, racionalidad, lógica y solución de problemas en la organización” (p.1414); ambos autores coinciden en que la estimulación intelectual ayuda a los seguidores a resolver las problemáticas que se presentan en la cotidianidad de las organizaciones. En la SEP, la creatividad y la innovación deben de ir de la mano de la legalidad –normatividad oficial vigente– ya que México, a todo servidor público sólo se le está permitido lo que está explícitamente dicho en la ley, y cada profesor debe de informar de sus acciones al director escolar.

Para Godoy y Bresó (2013), al líder le compete orientar e impulsar a sus seguidores hacia la meta, por medio de promover relaciones motivantes, con energía, en donde el líder logre influir “[...] a la misión de los seguidores, catalizando su potencial, distinguiendo las recompensas valoradas por los seguidores y siendo capaz de desencadenar procesos auto-motivacionales que trasciendan incluso el interés individual en aras [...]” (p.59) de los intereses del colectivo. Además, considerando que cada organización se plantea metas específicas, es importante que el líder escolar haga partícipes a todos los involucrados para



lograr mejores resultados; lo que conlleva a empoderar y compartir responsabilidades necesarias y suficientes entre los distintos actores.

Por su parte, Maureira *et al.* (2004) contextualizó la estimulación intelectual como el “[...] grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la problemática de la gestión educativa” (p.12); situación donde se logra incluir a los seguidores en los procesos para buscar nuevas alternativas de solución (Bass *et al.*, 2006). La participación de todos es un cimiento al interior de las organizaciones ya que las decisiones no son arbitrarias sino colectivas y brindan más fuerza al actuar.

#### **3.2.4 Consideración individualizada.**

Aquí, los líderes diagnostican las necesidades “[...] individuales de logro” (Molero *et al.*, 2010) y las capacidades de sus seguidores, atendiendo a ellas en lo individual y poniendo “atención especial [...]” (Bass *et al.*, 2006, p.7), observan y se fijan en las áreas de oportunidad para reforzar debilidades y brindar acompañamiento; entrenan, proveen, aconsejan y delegan para lograr un desarrollo personal de sus partidarios, logrando mayor responsabilidad en las actividades al delegar tareas concretas (Bass *et al.*, 2006). Así, el líder se vuelve un “mentor” (Bass *et al.*, 2006 p.7) que ayuda a sus discípulos a desarrollarse individualmente (Gil, Muñiz y Delgado, 2008; Molero *et al.*, 2010). Delegar responsabilidades y brindar buenos consejos fortalece la confianza en las capacidades personales.

El líder, bajo la consideración individualizada, es cuidadoso y empático; genera oportunidades y retos para sus seguidores e integrantes en la organización; éste sabe escuchar activamente y es considerado como un elocuente comunicador (Bracho y García, 2013).

Según Velázquez, (como se citó en Bracho *et al.*, 2013) el dirigente se preocupa por conocer las necesidades y fortalezas para el crecimiento de sus seguidores “[...] siendo un facilitador” (p.172); presta atención personalizada y proporciona un trato individual con dirección y consejo (Lerma, 2007 como se citó en Bracho *et al.*, 2013), lo que significa que las interacciones se dan en un espacio personalizado (Bass *et al.*, 2006). Propicia que la comunicación sea bidireccional, estimula oportunidades de aprendizaje y acepta las diferencias individuales (Bracho *et al.*, 2013).

Para Maureira *et al.* (2004), es el “[...] grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para prestar atención personalizada a sus colaboradores. Se manifiesta en conductas de apoyo y trato personal” (p.12); esta consideración “[...] es practicada cuando existen nuevas oportunidades de aprendizaje [...]” (Bass *et al.*, 2006 p.7), provocando un mejor clima en la organización. Un clima adecuado en la organización permite oportunidades para que la consideración individualizada se practique, esto gracias a que el líder muestra aceptación a las “diferencias individuales” (Bass *et al.*, 2006, p.7). Dicha comunicación al ser efectiva, permite que los canales estén siempre abiertos y que los integrantes se sientan seguros de que van a ser escuchados y tomados en cuenta, situaciones que favorecen el clima al interior de la organización.

### **3.3 Liderazgo Transaccional**

Este tipo de liderazgo se llega a dar cuando el líder proporciona u ofrece una recompensa al seguidor o cuando lo sanciona a cambio de su actuar (Bass *et al.*, 2006); se ha centrado directamente en los efectos del comportamiento que el líder tiene sobre sus allegados. Por lo que Burns (citado por Castro *et al.*, 2006) sostuvo “[...] que los líderes transaccionales se acercan a sus seguidores con la mira de intercambiar una cosa por otra”

(p.87). Observándose con claridad, ciertas “actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado [...] privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar” (Vázquez *et al.*, 2013, p.77), siempre a cambio de algo; es un continuo intercambio, en el que no se logra nada sino se ofrece o brinda algo a cambio.

Por ejemplo, en México, desde una visión mercantil o histórica existió el llamado mercado de trueque, un espacio donde se podía intercambiar un objeto por otro, dependiendo de los intereses y necesidades de las personas, incluso se podían intercambiar a seres humanos (esclavos) por alimentos, animales u objetos preciosos; siguiendo esta idea, al interior de las organizaciones escolares, un líder transaccional puede intercambiar una cosa por otra, un beneficio por otro, o un objeto –si fuera el caso–, incluso postura por postura, entre otros. Hollander y Julián (como se citaron en García, 2011) consideraron que este intercambio se da a lo largo del tiempo, es decir, no se presenta de manera inmediata, sino que es a través de la interacción cotidiana entre el líder y sus seguidores.

De acuerdo a Bass (citado por Castro *et al.*, 2006), el líder transaccional es aquella persona que enfatiza esta transacción por medio de un arreglo o intercambio entre él y sus seguidores (colegas); debiendo especificar lo que se espera que suceda y dejando en claro lo que los subordinados recibirán a cambio del cumplimiento de estas expectativas; por los resultados obtenidos se les premiará o castigará –recompensa contingente– (Contreras y Barbosa, 2013). El líder debe de expresar de manera explícita sus ofrecimientos, debe dar a conocer lo que está dispuesto a intercambiar y hasta dónde van a llegar sus sanciones; algunos líderes lo hacen con toda la intención abierta y directa para intimidar, amedrentar, asustar a sus allegados, “que todos sepan quién tiene el poder”.

Por su parte, Sáiz (como se citó en Castro *et al.*, 2006) añadió que este Liderazgo Transaccional se constituye en un intercambio que se da de forma habitual y en las situaciones cotidianas del trabajo que se realiza día con día; característica que se pueden observar en el sector educativo por ser una organización que, con una actividad habitual, se presta a un sin fin de intercambios cotidianos. Cuando en la cotidianeidad las recompensas y castigos se hacen de manera constante, con sutilidad y velada, se convierten en tradiciones que con el paso del tiempo se hacen leyes no escritas y así, los seguidores creen que es la única manera de interactuar y de vivir al interior de la organización.

En el Liderazgo Transaccional, diversos autores proponen características o definiciones, sin embargo, coinciden en tres factores principales: 1) recompensa contingente, 2) dirección por excepción y 3) *laissez-faire*. A pesar de que Bass y Avolio (citados por Vázquez *et al.*, 2013; Mendoza, García y Uribe, 2014) realizaron una subdivisión en el factor de Dirección por Excepción y lo consideraron en un segundo orden denominándolo: activa y pasiva; pero el factor superior, sin ser dividido, ha predominado en esta teoría.

### **3.3.1 Recompensa contingente.**

En este factor, los líderes “[...] se caracterizan porque proporcionan diversos tipos de recompensas a sus seguidores a cambio del logro [...] se da el intercambio de recompensas por esfuerzo y de acuerdo con niveles de desempeño del seguidor” (Sáiz citado por Castro *et al.*, 2006, p.88). El partidario realiza una acción –bien o mal hecha– y recibe por parte de su superior un premio o un castigo. Es una actitud evidente, palpable y observable, además de manifestarse de forma explícita y directa.

Por otro lado, también se ha nombrado a este factor como una “[...] premiación por contingencia” (Gil *et al.*, 2008, pp.16-17). Así los premios –estímulos– son utilizados por el

líder en una clara y directa negociación para satisfacer los logros que alcanzan sus seguidores en una tarea específica (Gil *et al.*, 2008). Únicamente se premia una acción bien realizada, una tarea que brinda buenos resultados, un logro alcanzado y que sirve para que el líder haga notar su conducción, –en palabras llanas– para que el líder presuma ante los actores de la organización su calidad de líder. Por lo que los premios deben ser anunciados con antelación y es de esperarse que sí se cumplan para mantener el status quo.

Por su parte, Bass *et al.* (2006) explicó que el líder “[...] asigna o acuerda lo que se necesita hacer y promete recompensas, o recompensa cuando los seguidores alcanzan satisfactoriamente lo asignado” (p.8). La mayoría de las veces el superior es quien asigna u ordena una tarea para que el resto la cumpla sin mayores objeciones.

### **3.3.2 Dirección por excepción.**

El líder está atento a toda desviación o al no cumplimiento de las leyes, reglamentos o normatividad que rigen a la organización (por parte del seguidor). Por lo general y de manera inmediata “[...] adopta la acción correctiva necesaria [...] responde en forma punitiva; manifiesta su desaprobación, regaña, plantea las consecuencias negativas y solo interviene cuando los colaboradores están por debajo de lo esperado” (Sáiz citado por Castro *et al.*, 2006, p.88). El líder dice ser el único que conoce y que es capaz de interpretar y hacer cumplir las leyes; no aplica para sí mismo la norma, sino que sólo está atento al momento en que los demás se desvían o infringen un reglamento, de manera específica para sancionar.

Para algunos autores, esta dirección por excepción se puede dividir en: activa y pasiva. En la excepción activa el líder vigila que se cumplan los estándares impuestos; monitorea permanentemente la tarea para intervenir de manera correctiva cuando surge el problema. El líder no espera a que exista una repercusión mayor en la propia organización.

Mientras, que en la excepción pasiva el líder sólo interviene cuando observa que el problema ya es grande; toma acciones después de que suceden los errores y así justifica la llamada de atención (Gil *et al.*, 2008). Se puede decir que el líder permite los errores para usarlos a su favor y así poder corregir o llamar la atención de los demás colaboradores. Usa las leyes en su favor para mantener su dominio o poder de autoridad. En México, las leyes que rigen a los servidores públicos están dirigidas para todos los integrantes de la pirámide jerárquica, sin excepciones, por lo que el líder debe ser el primer actor en conocerlas, cumplirlas y velar por su cumplimiento. No existen excepciones a la regla.

Por otra parte, Bass *et al.* (2006) consideró que esta dirección por excepción sí puede ser activa o pasiva, ya que en la primera “[...] el líder monitorea activamente las desviaciones de los estándares y los errores en las asignaciones de los seguidores y toma acciones correctivas de ser necesario” (p.8) mientras que en la segunda “[...] implica esperar pasivamente que ocurran errores y desviaciones y luego tomar acciones correctivas” (p.8). Cabe resaltar que si un líder permite, de manera abierta e intencionada, que ocurran las cosas para poder actuar, es como aquel dueño de una casa que no emprende acciones de mantenimiento ni preventivas en su hogar, y que sólo repara todo lo que se rompe aunque esto cause un daño mayor en la propiedad.

La prevención, en todos los ámbitos, puede salvar vidas y puede ahorrar los recursos –económicos, materiales, temporales–, por lo que el liderazgo por excepción puede provocar pérdidas y desviaciones en la misión de cualquier organización. Enfocarse sólo en realizar acciones correctivas produce desgastes innecesarios; es buscar únicamente lo que está mal para poder actuar.

### **3.3.3 Laissez-faire.**

Por último, el factor laissez-faire del Liderazgo Transaccional, con éste, “[...] el líder abdica de sus responsabilidades y evita tomar decisiones y/o llevar a cabo las acciones necesarias. Caracteriza el liderazgo dejar hacer, dejar pasar” (Sáiz citado por Castro *et al.*, 2006, p.88). Una postura es el tratar de empoderar a los demás actores de la organización y otra situación es delegar las propias responsabilidades.

Además, este factor también es conocido por la ausencia de liderazgo cuando se observa que no existen transacciones ni positivas ni negativas. Es cuando el líder evita tomar acciones en situaciones importantes o expresar sus propios puntos de vista, no retroalimenta ningún proceso, por ningún medio, permitiendo que su autoridad se encuentre inerte; su situación es considerada más pasiva y menos efectiva (Gil *et al.*, 2008). Es cuando las personas buscan llegar a una posición de autoridad y al posicionarse en el puesto no actúan ni en favor ni en contra, se estancan como personas y dejan que las cosas pasen sin que ellos actúen. Se saben que están en un puesto directivo y creen que sólo son una figura o un representante sin mayores responsabilidades.

Cuando el líder no realiza su función o se observa su “[...] ausencia de liderazgo y por definición es la más inactiva y la menos efectiva [...] representa la no transacción. No se toman las decisiones necesarias. Las acciones se posponen. Se ignoran las responsabilidades del líder. No se ejerce la autoridad” (Bass *et al.*, 2006, p.9). Por ende, los seguidores se sienten sin representación, sin líder, sin cabeza que los dirija; observan al dirigente como un estorbo ya que no permite acciones ni participa en favor o en contra de nada, es una barrera en el actuar.

### **3.4 Satisfacción, esfuerzo extra y efectividad**

Se han elegido estos factores como las características que los docentes creen que su director (líder) fomenta en ellos a manera de permitir un clima en la organización que contribuye a cumplir con su misión. El líder transformador obtiene “[...] mayor satisfacción en sus seguidores” (Bass *et al.*, 2006, p.41), lo que le da fuerza, unión, identidad y consistencia al grupo; logra provocar cierta actitud de gratificación en el grupo, incluso sus seguidores, sienten cierto agrado ante las decisiones que el líder adopta; las decisiones y acciones –del líder– pueden provocar en la organización, un clima sano. Es la manera en el que el discípulo manifiesta cierto agrado por el trabajo (Chiavenato citado por Bracho y García, 2013). Influye en los comportamientos y en los resultados de manera significativa ya que el trabajador concibe que su esfuerzo corresponde con los resultados y con las demandas (Baldoni como se citó en Bracho *et al.*, 2013).

El actuar del líder estimula una mayor participación de sus seguidores en el trabajo cotidiano, fomentando mayores aportes en lo laboral (Bass y Avolio como se citaron en Bracho *et al.*, 2013). Constantemente estimula a los integrantes para participar y colaborar activamente. El esfuerzo extra genera productividad y mayor desarrollo en las organizaciones (Bracho *et al.*, 2013). En el caso concreto de las escuelas primarias generales de sostenimiento público, hay actividades que exigen la participación colaborativa de todos los docentes (ceremonias, aperturas, clausuras, rendición de cuentas, entre otras), estos actores saben que las condiciones generales de su trabajo y su contrato colectivo les proporciona las bases para cumplir con un horario estricto y definido, pero con la participación y estimulación de su líder ellos pueden brindar un esfuerzo extra a su labor, mismo que no es retribuido en su salario o en sus condiciones laborales.



De esta manera, el líder logra que los equipos participen de forma armónica para alcanzar lo programado y, a su vez, que utilicen de manera adecuada los recursos; lo que implica que se realicen las labores los trabajos de forma eficiente y eficaz. Considera la eficiencia como la utilización correcta de los recursos y a la eficacia como la medida en que se logran los resultados (Bracho *et al.*, 2013). Cada integrante de la organización puede solicitar hacer uso de los recursos y es facultad del líder permitir y autorizar que estos se ocupen de la mejor manera posible. Cuando las personas saben que cuentan con elementos suficientes para hacer bien su labor, cumplen sin interrupciones con su labor. Después de haber hecho un recorrido por el Estado del Arte que guarda el presente de estudio, analizando, comparando y ejemplificando las diversas posturas, a continuación se realiza la interpretación de los resultados arrojados en el cuestionario.

## CAPÍTULO IV

### ESTRATEGIA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar la presente investigación se consideró la postura teórica de Torres y Jiménez *et al.* (2006), al hablar de que una investigación de corte cualitativo interesa “[...] por describir y verificar relaciones causales entre conceptos [...]” (p.24) al ejemplificar y brindar significados a las prácticas cotidianas que viven los directores y docentes de dos escuelas primarias. Por otra parte Cook y Reichardt (2005) explicaron que los investigadores que ocupan métodos cualitativos tienden más, a desarrollar y confirmar teorías que a descubrirlas o generarlas.

Asimismo, Cook *et al.* (2005) explicó que “los métodos cuantitativos podrían ser definidos como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto” (p.44), técnicas ocupadas en la aplicación del cuestionario en esta investigación; por su parte Blaxter, Hughes y Tight (2005) afirman que una investigación cuantitativa ocupa los datos recabados y los “[...] analiza en términos numéricos [...]” (p.91), datos que se pueden observar en las gráficas obtenidas y presentadas en el capítulo donde se analizan los resultados de la presente investigación.

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo cuantitativo; al utilizar el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo con una escala tipo Likert que arrojó datos numéricos, mismos que se pudieron ordenar, graficar y enumerar. Así, se organizó la información con técnicas cuantitativas se logró confirmar las teorías que dieron sustento al marco conceptual en esta pesquisa (Cook *et al.*, 2005).

El primer paso en esta investigación fue la búsqueda de bibliografía especializada en (Blaxter, Hughes y Tight, 2005), en bibliotecas físicas y virtuales de diversas universidades, así como en sus repositorios de tesis, documentos indexados, revistas pedagógicas, de investigación educativa (Maureira, 2004) y en la normatividad mexicana. Esta información documental<sup>25</sup> permitió hacer comprensibles los aspectos teóricos y conceptuales sobre el tema de liderazgo, liderazgo escolar y, específicamente sobre el Liderazgo Transformacional y Transaccional.

Después de seleccionar y clasificar el material localizado, se procedió a su análisis y extracción del contenido relevante, se observaron las coincidencias y discrepancias de las posturas teóricas (Blaxter *et al.*, 2005), ya que existen demasiados autores que dan cuenta de la importancia que el tema de liderazgo tiene para la conducción de las organizaciones, en concreto al analizarse desde la “función directiva” de un centro educativo (Antúnez, 1999; Maureira, 2004; Salazar, 2006). Incluso se intercambié correspondencia con Fernando Molero Alonso, autor reconocido en España por sus aportes al tema de liderazgo y se solicitó la autorización de Mind Garden Inc.<sup>26</sup> para aplicar el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X), en su traducción al español.

---

<sup>25</sup> La revisión de documentos resulta primordial en los estados del arte, obliga a rastrear distintos textos, experiencias investigativas que se realizaron previamente y acervos conceptuales que “[...] han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo” (Jiménez *et al.*, 2006, p. 34).

<sup>26</sup> Mind Garden, Inc. es un editor internacional de evaluaciones psicológicas. Desde 1994 ha ofrecido, a las organizaciones corporativas, académicas y de investigación, a nivel internacional, diversos instrumentos confiables y validados elaborados por reconocidos y destacados psicólogos. Mind Garden se dedica a proporcionar productos y sistemas para que los investigadores y usuarios completen el proceso de evaluación psicológica con diversos beneficios y eficiencia. Es más conocido por publicar el Maslach Burnout Inventory (MBI), el State-Trait Anxiety Inventory (STAI) y el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Mind Garden proporciona manuales, licencias para reproducir e informes para garantizar el uso de herramientas necesarias para diversos procesos de evaluación psicológica.

Con el material documental obtenido se trabajó en la aplicación, organización e interpretación de los resultados arrojados con el instrumento aplicado –Cuestionario Multifactorial de Liderazgo–, validado y probado anteriormente con distintos líderes y estudios (Bass *et al.*, 2006).

El modelo de Liderazgo Transformacional (Bass, 1990; Bass *et al.*, 2006) ha sido ocupado para estudiar ampliamente a los líderes en diversas organizaciones y latitudes, pero a pesar de lo afanado que ha sido este modelo, no se conoce evidencia empírica de haber sido utilizado –el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X)– en el contexto educativo, específicamente en las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México, de nivel Primaria con sostenimiento Federal (Mendoza, García y Uribe, 2014; Mendoza y Torres, 2008); como ya se dijo, este modelo se ha utilizado principalmente en el sector privado (Mendoza *et al.*, 2014). Para el estudio de caso, Cerda (como se citó en Rodríguez *et al.*, 2009) explica que en una investigación empírica se puede aplicar “[...] a grupos o a personas [...]” (p.194) aplicando esta información en los docentes de la Escuela 1 y la Escuela 2.

Para medir la percepción que los docentes –seguidores– tienen acerca del tipo de liderazgo que ejerce su director, se utilizó el modelo de Liderazgo Transformacional y Transaccional de Bass y Avolio (como se citaron en Ayoub, 2010; Bass *et al.*, 1990), y se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML) en su versión simplificada (5X), también conocido por su versión anglosajona como Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X), que consta de 45 ítems (Molero *et al.*, 2010).

En Junta de Consejo Técnico Extraordinaria, del 20 de marzo de 2020, se explicó la finalidad de este estudio y se solicitó el apoyo y la participación de los dos directores y de los cincuenta docentes que conforman las dos escuelas primarias para que, de manera

voluntaria y anónima, contestaran el CML-5X. En la última parte del instrumento, se solicitó a los participantes que contestaran algunos datos sociodemográficos: sexo, edad, años como docente en escuela particular u oficial, años de servicio en la SEP, años de antigüedad en la escuela y último grado de estudios. El instrumento (CML-5X) se hizo llegar a los profesores por medio del correo oficial de cada escuela, a su vez el personal que ejerce las funciones administrativas lo hizo llegar a cada profesor y directivo.

Las variables dependientes (Blaxter *et al.*, 2005) son la eficacia, la satisfacción y el esfuerzo extra, las variables independientes son el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Transaccional y (Maureira *et al.*, 2004; Molero *et al.*, 2010).

Para la técnica de análisis, se tomaron en cuenta: la hipótesis y los objetivos particulares y específicos (Blaxter *et al.*, 2005). Todos los datos del cuestionario se procesaron con ayuda del procedimiento de frecuencias y estadísticos descriptivos del Programa Informático IBM SPSS Statistics, versión 25.0.0 para Windows –conocido por sus siglas en inglés Statistical Product and Service Solutions (SPSS)–.

Además, cada uno de los factores de las variables dependientes, se analizaron con tablas cruzadas dentro de la categoría de análisis de estadísticos descriptivos, generados con ayuda del Programa SPSS (Nie y colegas, 1975 citados por Vargas, 1978). La validez factorial y fiabilidad del Cuestionario Multifactor de Liderazgo (CML-5X), ha sido ampliamente comprobada con múltiples estudios (Bass, 1990; Bass *et al.*, 2006; Molero *et al.*, 2010), por lo que no fue necesario realizar mayores validaciones<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> “Se entiende por validación de expertos la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo” (Murillo, 2008, p.8).

En palabras de Cohen (citado por Ayoub, 2010) “la regresión múltiple (análisis jerárquico de variables) se emplea para determinar si el Liderazgo Transformacional aumenta la proporción de la varianza de los indicadores de desempeño que es explicada por el liderazgo transaccional” (p.24).

#### **4.1 El instrumento metodológico**

En la aplicación del instrumento se ocupó la traducción del Multifactor Leadership Questionnaire 5X (MLQ-5X), elaborado –en 1994– por Bass y Avolio<sup>28</sup> (citados por García, 2011; Maureira, 2004; Molero, Recio y Cuadrado, 2010; López, Slater y García, 2010; Vázquez, 2013). Con este instrumento se identificó el tipo de liderazgo que ejerce el director a partir de la percepción que los docentes aprecian de este líder educativo. El Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML) está patentado por la Corporación denominada “Mind Garden, Inc.”, instituto al que se le solicitó autorización para su utilización y reproducción (Anexo 5). Después de haber pagado los derechos de autor, el permiso permitió reproducir 50 ejemplares electrónicos por lo próximos tres años, sin que implicara su reproducción total o parcial en otro tipo de publicación o difusión (Anexo 6), por lo que dicho instrumento no se encuentra expuesto en el presente trabajo.

El CML está integrado por cuatro factores que caracterizan al Liderazgo Transformacional y tres factores del Liderazgo Transaccional; este instrumento cuenta con dos versiones, una que está orientada para ser respondida por el líder y otra que va dirigida a

---

<sup>28</sup> En 1994 Bernard Morris Bass y Bruce J. Avolio elaboraron el Multifactor Leadership Questionnaire en la Universidad de Binghamton en el Estado de Nueva York (EUA), el cual ha sido utilizado, validado, confiabilizado y estandarizado a lo largo de diversos estudios y contextos (Mendoza, García y Uribe, 2014).

los seguidores, ambas versiones se corresponden en igualdad de orden en que se presentan los ítems (Mendoza, García y Uribe, 2014). En las publicaciones, investigaciones y tesis consultadas se encontró que este instrumento cuenta con una confiabilidad evaluada, mediante el Coeficiente Alpha<sup>29</sup> de Cronbach (Mendoza *et al.*, 2014; Molero *et al.*, 2010), “este método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición y permite determinar la consistencia interna del test, indicando qué tan consistente es el desempeño del examinado a través de los ítems de forma individual” (Mendoza *et al.*, 2011, p.375). Cada ítem (pregunta) se puede responder considerando una escala tipo Likert donde: 0=Nunca, 1=De vez en cuando, 2=A veces, 3=Bastante y 4=Casi siempre, mismos que se presentan a continuación.

#### Valores de cada escala en el Liderazgo Transformacional y Transaccional

Liderazgo	Subfactor		Ítem	Valor mínimo y máximo
	De primer orden	De segundo orden		
Transformacional	Influencia idealizada	Atribuida y Conducta	6, 10, 14, 18, 21, 23, 25 y 34	0 – 32
	Motivación inspiracional		9, 13, 26 y 36	0 – 16
	Estimulación intelectual		2, 8, 30 y 32	0 – 16
	Consideración individualizada		15, 19, 29 y 31	0 – 16
Transaccional	Recompensa contingente		1, 11, 16 y 35	0 – 16
	Dirección por excepción	Activa y Pasiva	4, 22, 24 y 27 3, 12, 17 y 20	0 – 32
	Laissez-Faire		5, 7, 28 y 33	0 – 16

Cuadro 9. Presenta los valores máximos y mínimos de cada escala. Fuente: Creación propia. Recuperado de García, 2011; Maureira, 2004; Molero, Recio y Cuadrado, 2010; López, Slater y García, 2010; Vázquez, 2013.

Una vez aplicados los cuestionarios a los profesores (seguidores), los resultados se integraron en la base de datos Programa Informático IBM SPSS Statistics (SPSS). Se realizó

<sup>29</sup> “Alpha estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad” (Ledesma, Molina y Valero, 2002, p.143). Sin duda, los investigadores utilizan ampliamente el coeficiente Alfa de Cronbach porque éste “mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems y la proporción de varianza total de la prueba” (Ledesma, *et al.*, p.143)

un análisis estadístico y se contrastó con la hipótesis planteada para esta investigación y su relación con las características del Liderazgo Transformacional y Transaccional así como, con sus variables de resultado para verificar la influencia que este tipo de liderazgo tiene en el clima de la organización escolar de las dos escuelas primarias de sostenimiento público.

#### 4.2 Población y muestra

El universo del objeto de estudio, son todos los docentes y directivos, de las escuelas Primarias Públicas Generales que conforman la Zona Escolar 438 (confrontar con el cuadro 8). La muestra se centra en los 2 directores y los 50 profesores, de dos primarias de esta Zona Escolar. De los docentes seleccionados para la muestra (Escuela 1 y Escuela 2), únicamente 17 maestros, de cada escuela, respondieron el instrumento, por lo que se eliminaron de manera automática las participaciones que hicieron llegar –por medio de correo electrónico–, y que les faltaban respuestas en los datos demográficos y las que sólo contenían una parte del instrumento; quedando un total 34 docentes participantes que constituyeron la muestra. Al descartar las participaciones de los maestros que contenían datos incompletos, se obtuvo el 0% de datos perdidos y se trabajó con el 100% de datos válidos.

	Escuela de pertenencia	Identificación del participante	Sexo	Años cumplidos al 20 de marzo de 2020	Años como docente en Escuela Particular u Oficial	Años de ingreso a SEP	Años de antigüedad en la Escuela	Último grado académico
N	Válido	34	34	34	34	34	34	34
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0

*Tabla 1.* Distribución de la muestra con valores válidos y perdidos. Fuente: creación propia



Derivado de que el método de extracción utilizado fue el de análisis factorial confirmatorio y que éste requiere de la nula existencia de datos perdidos (Molero, Recio y Cuadrado, 2010), la muestra quedó conformada por los 34 profesores que laboran en estos centro escolares, y que a su vez perciben el estilo de liderazgo de sus propios directores en las escuelas públicas de educación primaria seleccionadas, ubicadas en la Alcaldía de Iztacalco; observándose un equilibrio de participantes en cada uno de los casos analizados (Escuela 1 y Escuela 2).

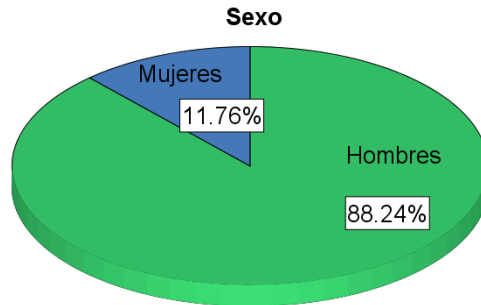
Escuela de pertenencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Caso 1	17	50.0	50.0	50.0
	Caso 2	17	50.0	50.0	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 2. Distribución de participantes en las dos Escuelas analizados. Fuente: creación propia

Los 34 docentes constituyeron el 100 % de la población encuestada –muestra–. Y al ser 17 participantes de cada escuela se formó una igualdad del 50% de cada institución educativa. Del porcentaje total, participaron 30 mujeres (88.2%) y 4 hombres (11.8%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	30	88.2	88.2	88.2
	Hombre	4	11.8	11.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 3. Distribución del sexo de los participantes. Fuente: creación propia



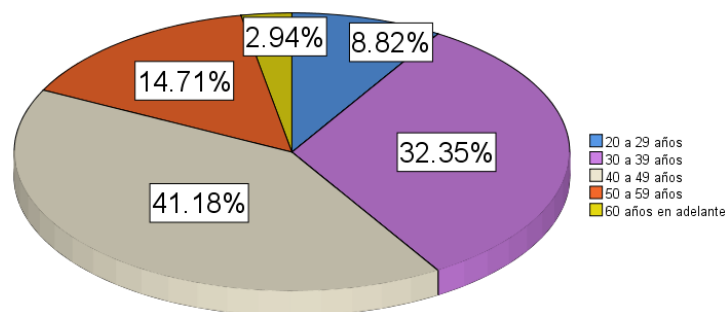
Gráfica 2. Distribución del sexo de los participantes. Fuente: creación propia

Con edades comprendidas entre los 25 y 60 años en adelante: 3 docentes entre 20-29 años (8.8%), 11 docentes entre 30-39 docentes (32.4%), 14 docentes entre 40-49 años (41.2%), 5 docentes entre 50-59 años (14.7%) y 1 docente de 60 años en adelante (2.9%). Constituyendo la moda los profesores que se encuentran ente los 40-49 años de edad en promedio.

**Años cumplidos al 20 de marzo de 2020**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 20 a 29 años	3	8.8	8.8	8.8
30 a 39 años	11	32.4	32.4	41.2
40 a 49 años	14	41.2	41.2	82.4
50 a 59 años	5	14.7	14.7	97.1
60 años en adelante	1	2.9	2.9	100.0
Total	34	100.0	100.0	

Tabla 4. Años cumplidos al 20 de marzo de 2020. Fuente: creación propia

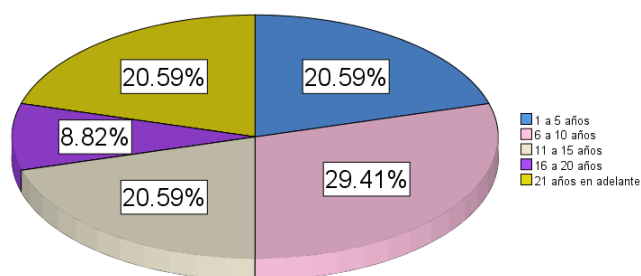


Gráfica 3. Años cumplidos al 20 de marzo de 2020. Fuente: creación propia

La experiencia laboral de los sujetos de la muestra se consideró a partir del total de años cumplidos al 20 de marzo de 2020, considerando su labor como docente tanto en escuela de financiamiento privado (Escuela Particular), como de financiamiento público (Escuela Oficial). Resultando con una experiencia de 7 docentes con 1-5 años (20.6%), 10 docentes de 6-10 años (29.4%), 7 docentes de 11-15 años (20.6%), 3 docentes de 16-20 años (8.8%) y 7 docentes de 21 años en adelante (20.6%). Observándose que el 50 % de los participantes cuentan con una experiencia laboral en escuela primaria de 10 años como máximo y 1 año como mínimo; lo que hace una población joven en su situación laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 a 5 años	7	20.6	20.6	20.6
	6 a 10 años	10	29.4	29.4	50.0
	11 a 15 años	7	20.6	20.6	70.6
	16 a 20 años	3	8.8	8.8	79.4
	21 años en adelante	7	20.6	20.6	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 5. Años como docente en Escuela Particular y Oficial Fuente: creación propia



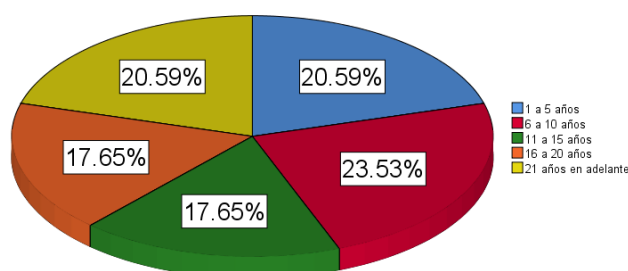
Gráfica 4. Años como docente en Escuela Particular y Oficial Fuente: creación propia

La experiencia laboral no siempre se refleja en la misma medida al considerar los años en que los docentes cuentan trabajando en el sector público, directamente para la Secretaría de Educación Pública. De la muestra: 7 docentes tienen de 1-5 años (20.6%), 8 docentes de 6-10 años (23.5%), 6 docentes de 11-15 años (17.6%), 6 docentes de 16-20 años

(17.6%) y 7 docentes de 21 años en adelante (20.6%). Observándose un equilibrio considerable de los años en que los docentes llevan laborando para la SEP.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 a 5 años	7	20.6	20.6	20.6
	6 a 10 años	8	23.5	23.5	44.1
	11 a 15 años	6	17.6	17.6	61.8
	16 a 20 años	6	17.6	17.6	79.4
	21 años en adelante	7	20.6	20.6	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 6. Años de ingreso a la SEP Fuente: creación propia

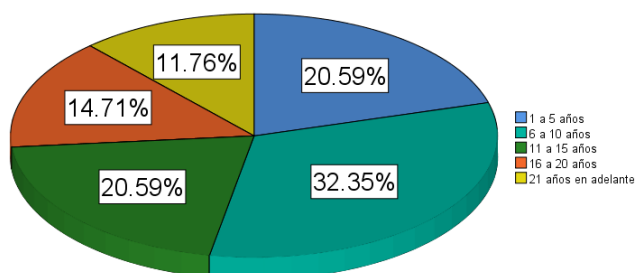


Gráfica 5. Años de ingreso a la SEP Fuente: creación propia

Respecto a los años de antigüedad que los profesores tienen laborando en la escuela actual: 7 docentes de 1-5 años (20.6%), 11 docentes de 6-10 años (32.4%), 7 docentes de 11-15 años (20.6%), 5 docentes de 16-20 años (14.7%) y 4 docentes de 21 años en adelante (11.8%). La mayor frecuencia representa a los docentes que llegaron a esa escuela desde el ciclo escolar en que ambos planteles se integraron al Programa de Escuelas de Tiempo Completo sin ingesta de alimentos, con un horario de 08:00 a 14:30 horas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 a 5 años	7	20.6	20.6	20.6
	6 a 10 años	11	32.4	32.4	52.9
	11 a 15 años	7	20.6	20.6	73.5
	16 a 20 años	5	14.7	14.7	88.2
	21 años en adelante	4	11.8	11.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 7. Años de antigüedad en la Escuela Fuente: creación propia

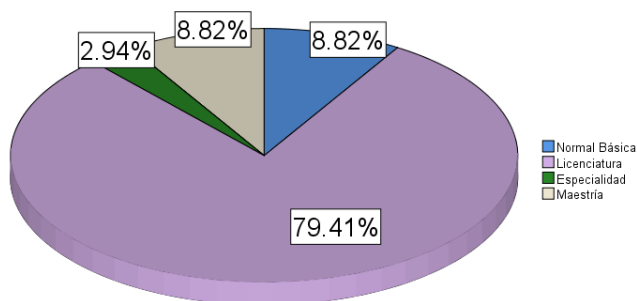


Gráfica 6. Años de antigüedad en la Escuela Fuente: creación propia

Para conocer el último grado de formación académica de los docentes, se organizó la información a partir del último nivel o grado de estudios obtenido: 3 docentes cuentan con Normal Básica (8.8%), 27 docentes con Licenciatura (79.4%), 1 docente con Especialidad (2.9%) y 3 docentes con Maestría terminada (8.8%). El 100% de la muestra cuenta con mínimo una cédula profesional, lo que implica cierto grado de comprensión e interpretación de textos, lo que conlleva la interpretación de cada uno de los 45 ítems del CML-5X.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Normal Básica	3	8.8	8.8	8.8
	Licenciatura	27	79.4	79.4	88.2
	Especialidad	1	2.9	2.9	91.2
	Maestría	3	8.8	8.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Tabla 8. Último grado académico Fuente: creación propia



Gráfica 7. Último grado académico Fuente: creación propia

Para mantener la confiabilidad y validez de los resultados de cada uno de los sujetos muestra, se les solicitó a todos los participantes mantener su anonimato y confidencialidad al responder el instrumento y hacer llegar su cuestionario por medio de algún correo electrónico, en una de las Escuelas participantes (Escuela 2), todos los docentes enviaron su instrumento a una sola persona, quien los juntó y los hizo llegar, en la otra escuela casi todos los participantes hicieron un ejercicio similar y pocas personas enviaron directamente su cuestionario (Podsakoff, 2003 citado por Raineri, 2006).

Para identificar cada cuestionario se colocó una clave (A01, A02, B01, B02, así sucesivamente) al momento de vaciar la información en el Programa SPSS y así se pudo observar, de manera inmediata, la distribución de valores válidos y perdidos como se expuso en la Tabla 1 “Distribución de la muestra con valores válidos y perdidos”.

### 4.3 Predicciones y validez del modelo

En un principio –alrededor de 1990–, Bernard Bass y Bruce Avolio (como se citó en Bass, Ronald y Riggio, 2006) propusieron la versión 5R para el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5R), ésta constaba de 70 ítems (preguntas) y estaba subdividida en 7 factores (Molero, Recio y Cuadrado, 2010) como se muestra a continuación:

-Liderazgo Transformacional: 1.- carisma, 2.- inspiración, 3.- estimulación intelectual y 4.- consideración individualizada.

-Liderazgo Transaccional: 5.- recompensa contingente y 6.- dirección por excepción.

-Consideraron en un factor aparte al llamado Laissez-faire, como el séptimo factor.

En España, Molero (2010) demostró la validación y adecuada fiabilidad del MLQ-5R a través de haberlo aplicado a una muestra de 161 trabajadores de centros de salud. Después de varias críticas realizadas por J. Hunt, P. B. Smith y por M. F. Peterson hacia Bernard Bass y Bruce Avolio (como se citaron en Molero *et al.*, 2010) y con las aportaciones de Conger y Kanungo, Bruce y Avolio decidieron modificar su cuestionario y crearon una versión de 45 ítems (versión corta), en el año 1995, denominándola Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X) (Bass y Avolio, 1995; *et al.* 2004 como se citó en Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016).

Para Bass y Avolio (como se citaron en Bracho y García, 2013; Mendoza, García y Uribe, 2014; Rowold, 2005) el Liderazgo Transformacional debe reflejarse en los seguidores con tres variables de resultado: satisfacción, esfuerzo extra y efectividad. De manera específica, para Bass (2006) el Liderazgo Transformacional puede conducir a los seguidores a desempeñarse por encima de lo que se espera, y según la evidencia a la que él llegó, este liderazgo se observa claramente en actividades militares –ejército, fuerza aérea y marina–.

#### **4.4 El Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML-5X)**

Bass (2006) asegura que los líderes transformacionales son más eficientes que los líderes transaccionales, midiendo ambos por medio del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML), instrumento que este autor ha utilizado en diversas investigaciones; además, él correlacionó los criterios de ambos tipos de liderazgo con lo que los subordinados observan o perciben de su líder. Por ello, los componentes que considera el CML son: motivación inspiracional (carisma-inspiración), estimulación intelectual, consideración individual, recompensa contingente y Laissez-Faire. En 1996 Lowe, Kroeck y Sivasubramaniam (Bass *et al.*, 2006) refuerzan estos factores y más adelante se agregaron los factores de: influencia idealizada y de dirección por excepción.

Para desarrollar el CML, Burns (como se citó en Bass *et al.*, s/a) aplicó este instrumento en el sector militar –concretamente en la Armada de los Estados Unidos–, de ahí acordó separar la dirección por excepción en activa y pasiva pero conservó un solo factor. Alrededor de 1992, Gaspar (citado por Bass *et al.*, s/a; Rowold *et al.*, 2005) este autor completó el meta-análisis del Liderazgo Transformacional y Transaccional y lo relacionó con los factores de efectividad, satisfacción y esfuerzo extra, con los que, los seguidores perciben el tipo de liderazgo. Las variables de resultado (satisfacción, esfuerzo extra y efectividad) sirven para evaluar el efecto de los factores de Liderazgo Transformacional y Transaccional (Mendoza, García y Uribe, 2014; Rowold *et al.*, 2005). He aquí el cuadro que los autores citados realizaron para ejemplificar la totalidad de subescalas.



Líder Transformacional						Líder Transaccional			No Liderazgo	Variables de Resultado		
Carisma		Inspiración motivacional	Estimulación intelectual	Consideración individual	Tolerancia psicológica	Premio contingente	Admon. X Excepción Activo	Admon. X Excepción Pasivo	Laissez - Faire	Satisfacción	Esfuerzo extra	Efectividad
Influencia idealizada (Atributos)	Influencia idealizada (Conducta)											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

*Cuadro 10.* Variables de resultado que sirven para evaluar el efecto de los factores de Liderazgo Transformacional y Transaccional. Fuente: Mendoza, García y Uribe, 2014, p.1414

Así, el CML es un instrumento que permite valorar las respuestas de los líderes y sus seguidores de forma independiente, para poder compararlos según el objeto de estudio de cada investigación, en el caso del presente documento con lo que se buscó en los objetivos de este estudio. Cada ítem se califica con una escala de valor numérico en un rango de 0 a 4, con lo que el promedio se debe interpretar, que a mayor puntaje, predomina el estilo de Liderazgo Transformacional y viceversa, a menor puntaje, el líder tiende a ser Transaccional (Durán y Castañeda, 2015).

## **CAPÍTULO V**

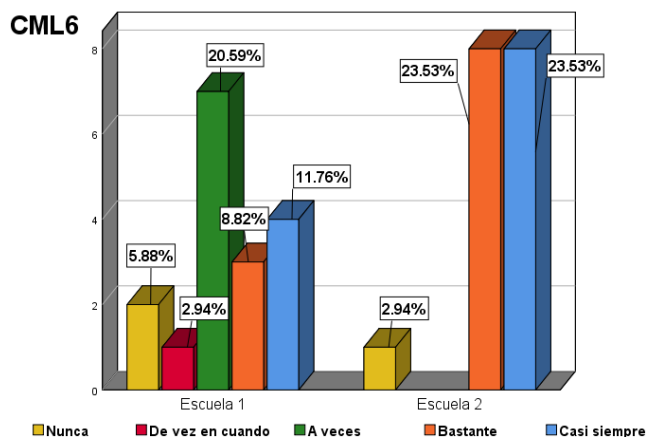
### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN: CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO (CML-5X)**

En la estructura del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, en su versión corta (CML 5X), se logró observar con claridad las cuatro dimensiones que conforman al Liderazgo Transformacional y las tres del Liderazgo Transaccional. En primer lugar se muestran las gráficas de los resultados generales, por ítem y ordenadas por factor dentro de la teoría de Liderazgo propuesta por Bernard Morris Bass y Bruce Avolio.

Las gráficas de barras se deben de leer a partir de los dos casos –dos escuelas– analizados y de la percepción que los docentes –seguidores– hacen respecto de su director (líder) en la organización escolar, recordando que se utilizó el SPSS para vaciar los datos obtenidos y este sistema informático arrojó en igualdad de porcentaje los valores estadísticos de las dos escuelas, siendo 17 docentes los participantes en cada plantel.

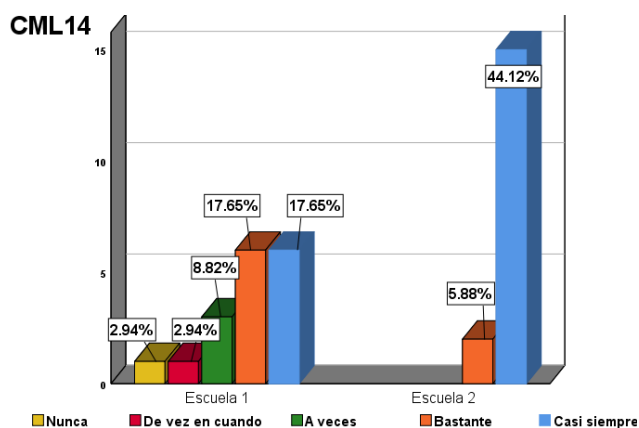
#### **5.1 Resultados**

En la variable de primer orden se consideró al Liderazgo Transformacional; por lo que se debe de analizar las gráficas correspondientes a los ítems 6, 14, 23, 34, 10, 18, 21 y 25, del factor Influencia idealizada.



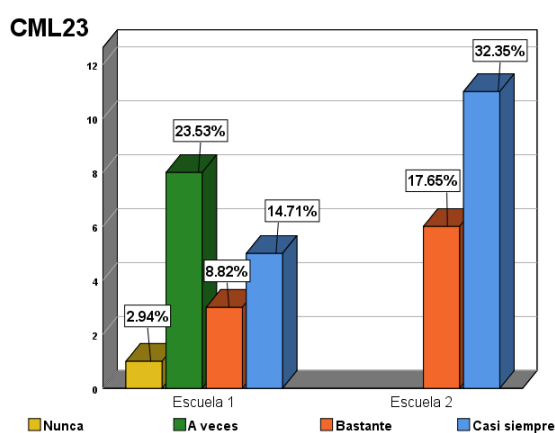
Los resultados generales del ítem CML6 muestran, en la Escuela 1, que los docentes observan que su director no les habla de los valores que él considera más importantes para vivir al interior de la organización escolar, siendo 2=nunca, 1=de vez en cuando y 7=a veces, siendo más de la mitad los que consideran esta situación.

En la Escuela 2 se observa que los profesores opinan que: 8=bastante, 8=casi siempre y sólo 1=nunca, lo que indica que los maestros sí observan que su líder comparte y habla de los valores que él considera más importantes para él, los manifiesta de forma clara y explícita, dando a conocer al colectivo estos valores.

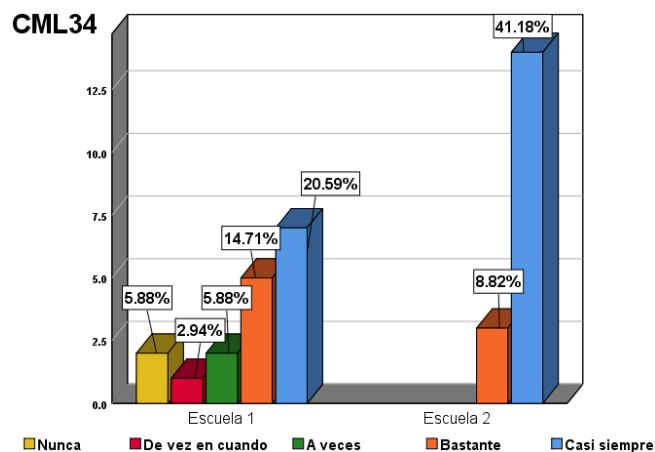


En la Escuela 1 (CML14) los profesores manifiestan: 1=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces, 6=bastante y 6=casi siempre; en la Escuela 2: 2=bastante y 12=casi siempre, haciendo una diferencia considerada, lo que quiere decir que en el segundo plantel, la

mayoría de docentes opinan que su director sí les deja ver lo que para él es realmente importante y trascendente llevar buen término, ya que es propuesto por el propio colectivo, respetan el punto de vista del líder y confían en sus propuestas de acción; contrario a la opinión vertida en la Escuela 1, donde existen maestros que opinan que su director nunca y sólo de vez en cuando expresa de manera clara, oportuna y directa lo que a él realmente le importa para conducir a la organización; estos docentes de la Escuela 1 perciben que su líder carece de comunicación asertiva y efectiva, lo que provoca que desconfíen de él.



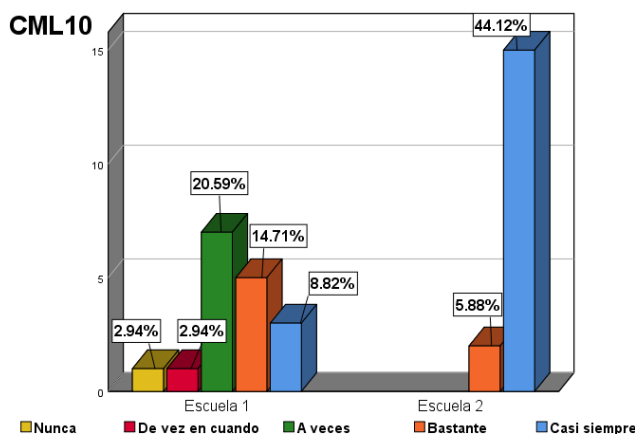
En la Escuela 1 (CML23) los maestros perciben que su director: 1=nunca, 3=bastante y 5=casi siempre consideran que su director sí llega a considerar y a expresar alguna consecuencia ética o moral de las decisiones que él toma, o sea poco más del personal y la gran mayoría –8=a veces– hace esta consideración. Situación distinta en le Escuela 2, donde todos los docentes: 6=bastante y 11=casi siempre, observan que su director demuestra una conducta ética y moral cada vez que toma una decisión y que la comparte; cuando el líder demuestra que sus actos están regidos bajo un código de conducta permite que la confianza en él se incremente, los seguidores saben que pueden acercarse a su autoridad superior con confianza y esperando su guía.



En el ítem 34 los seguidores analizan si su líder enfatiza –destaca o subraya– que es de suma importancia que los integrantes de la organización escolar tengan un sentido colectivo de la misión, que se han marcado realizar. En la Escuela 1 los docentes perciben: 2=nunca, 1=de vez en cuando, 2= a veces, 5=bastante y 7=casi siempre, consideran que su director logra que se involucren en la misión de la escuela y a su vez hay maestros que consideran que su director nunca los logra involucrar, ni los hace sentir parte en la creación de esta misión; existe una clara división en la opinión de los profesores, algunos se sienten cercanos y acogidos por su líder, mientras otros no se sienten parte de la organización, esto a causa de las acciones de su líder.

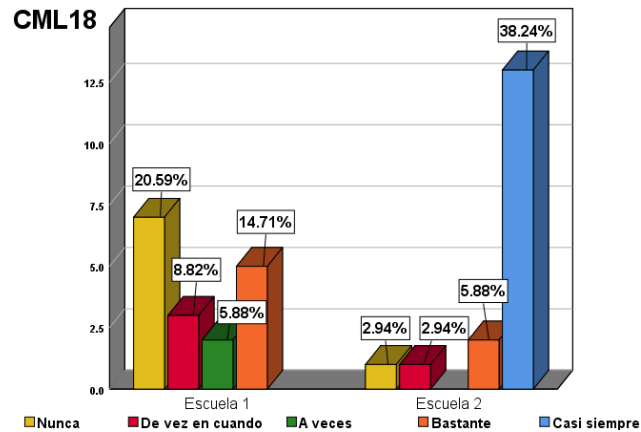
En la Escuela 2 se observa en los seguidores –docentes–: 3=bastante y 14=casi siempre, los que consideran que su director sí logra involucrarlos en la misión escolar, logra hacer que ellos tengan un sentido y se sientan parte de la organización, logra formar un colectivo unido y que trabaje con una misión concreta y conocida, su líder procura elevar la seguridad en lo que los maestros hacen y por ende eleva sus estándares de actuación; la misión no es un simple formalismo planteado en su Programa de Mejora Continua, se convierte en una forma de actuación colectiva; una organización que está unida y que cada

integrante se siente parte de un todo, brinda fortaleza en las decisiones, lo que hace que todos defiendan las posturas con los mismos argumentos.



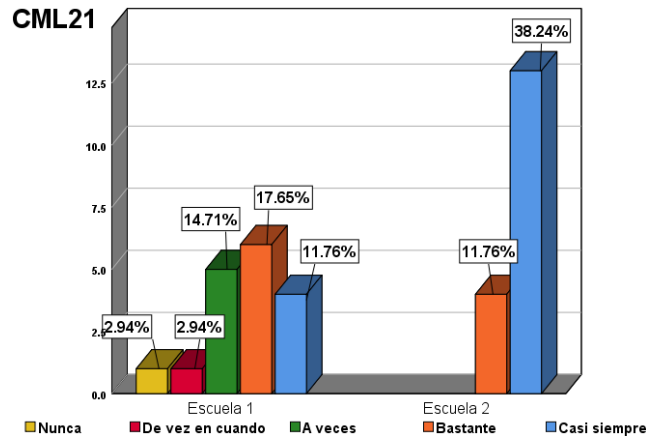
En la Escuela 1 (CML10) los docentes: 1=nunca, 1=de vez en cuando, 7=a veces, 5=bastante y 3=casi siempre, perciben que el director los hace sentir orgullosos de trabajar con él, incluso hay quien siente que nunca o de vez en cuando ocurre esto; algunos perciben que el director sí los hace sentir orgullosos de trabajar juntos, en la gran mayoría el director sólo influye a veces y sólo en pocas ocasiones son quienes se sienten muy allegados a su líder; es necesario recordar y considerar que muy pocos docentes son relativamente nuevos en esta escuela (de 1 a 5 años de antigüedad), y que la moda se encuentra en los que tienen de 6 a 10 años en este plantel, la gran mayoría llegó a esa escuela años antes de que este director llegara.

En la Escuela 2, sólo dos=bastante y la gran mayoría 15=casi siempre, son los profesores que reconocen que su líder (director) sí logra hacerlos sentir orgullosos de trabajar con él, a su lado, en esa escuela, pues él logra transmitirles seguridad y confianza, lo que significa que este líder –en la Escuela 2– tiene una influencia positiva en sus seguidores; la opinión general de los seguidores versa en reconocer un liderazgo que provoca un sentimiento de orgullo y de pertenencia.



En la Escuela 1 (CML18) la gran mayoría de docentes opinan: 7=nunca y 3=de vez en cuando, que su director no va más allá de sus intereses personales, de hecho, nadie opina que casi siempre y sólo 5 docentes dicen que bastante, lo que provoca una baja admiración hacia su forma de actuar, creen o consideran que su director actúa la mayor parte del tiempo bajo su propio criterio, sin tomarlos en cuenta y que pone sus intereses personales por encima de los de la organización escolar; la percepción tiende a ser más negativa ya que existe un sentimiento generalizado de que el director actúa por cuenta propia y que coloca sus intereses personales por encima del beneficio colectivo.

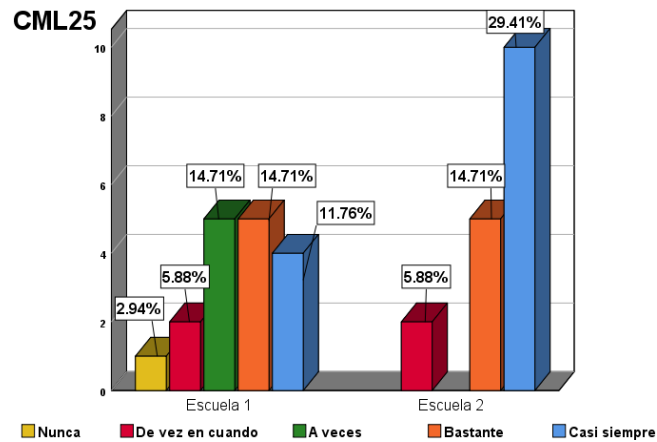
Mientras que en la Escuela 2: 1= nunca, 1=de vez en cuando, 2=bastante y 13=casi siempre, el director va más allá de su interés personal e individual en beneficio del colectivo y aquí se puede interpretar que sus decisiones, intereses y posturas que trascienden desde su equipo de trabajo más cercano –los maestros en el Consejo Técnico– sino que este líder también contempla los intereses de la comunidad en general (padres de familia, alumnos y trabajadores administrativos o de intendencia).



Para finalizar los ítems del factor de Influencia idealizada, en la Escuela 1 (CML21) se observa de igual manera que existen, por lo menos: 1=nunca y 1=de vez en cuando, docentes que consideran que el director en ninguna ocasión actúa de forma que se gana su respeto, 5=a veces, 6=bastante y 4=casi siempre; se debe de poner especial atención que si existen un solo seguidor que considera que su líder (director) nunca hace nada para ganarse su respeto, ese seguidor (docente) tampoco pedirá que las demás personas lo respeten como autoridad, no solicitará que se cumplan los acuerdos, ni se realicen las actividades propuestas por él; tampoco quiere decir, en otro extremo, que dichos seguidores se burlen abierta o veladamente de su director, pero no consideran que sea un líder al que deseen seguir, sino que el respeto que le brindan se lo otorgan por la autoridad legal que lo enviste.

En la Escuela 2 (CML21) los seguidores reconoce que: 4=bastante y la gran mayoría 13=casi siempre su director actúa de tal forma que se gana su respeto, habría que preguntarse –en esta Influencia idealizada– si lo hace desde sus logros personales, si se ha convertido en un modelo a seguir por el resto de la comunidad, si su carácter y comportamiento son ejemplares; pero en esta segunda escuela los docentes consideran que el comportamiento de su director se ha ganado el respeto de la gran mayoría.

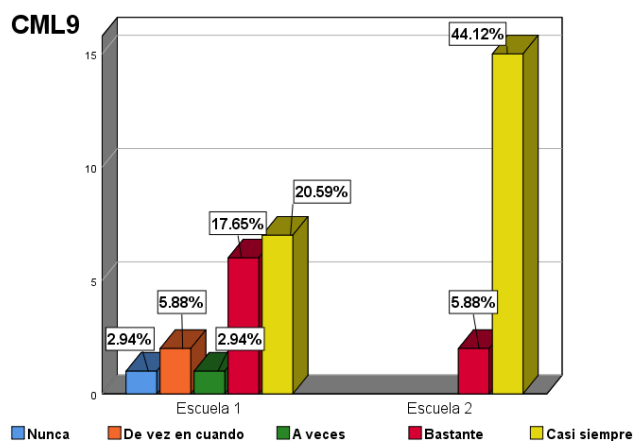




En la Escuela 1 (CML25) los docentes opinan: 1=nunca, 2=de vez en cuando, 5= a veces, 5=bastante y 4=casi siempre su director demuestra confianza en sí mismo, observándose una moda en “a veces y bastante”; siendo la falta de este carisma en el líder, el factor que no logra hacer que exista una vinculación emocional; una persona puede empujar con las palabras pero su ejemplo arrastra, lo que implica que una persona que no crea en sí misma difícilmente podrá creer en los demás.

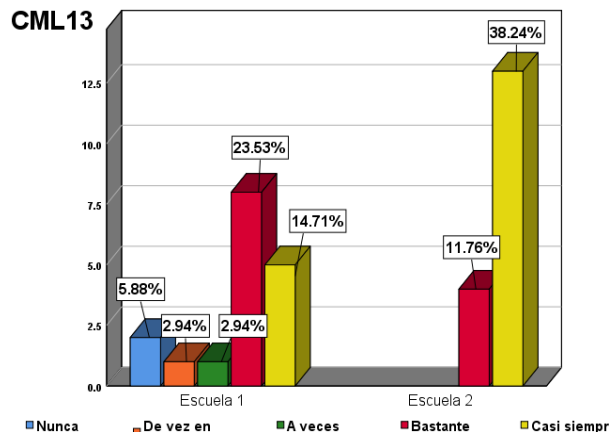
En la Escuela 2: 2=de vez en cuando, 5=bastante y 10=casi siempre, los profesores concuerdan que el director sí demuestra un alto grado de confianza en sí mismo, en sus decisiones, en sus propuestas, que ejerce adecuadamente el poder que el propio cargo le otorga, se convierte en un modelo a imitar, porque quien domina y comparte el poder lo demuestra al confiar en sí mismo y en los otros; los docentes saben que su líder puede manejar diversas situación y lograr obtener beneficios por la propia autoconfianza que lo caracteriza.

El segundo factor a analizar, en el Liderazgo Transformacional, es el de Motivación inspiracional, correspondiente con los ítems: 9, 13, 26 y 36 (CML 5X).



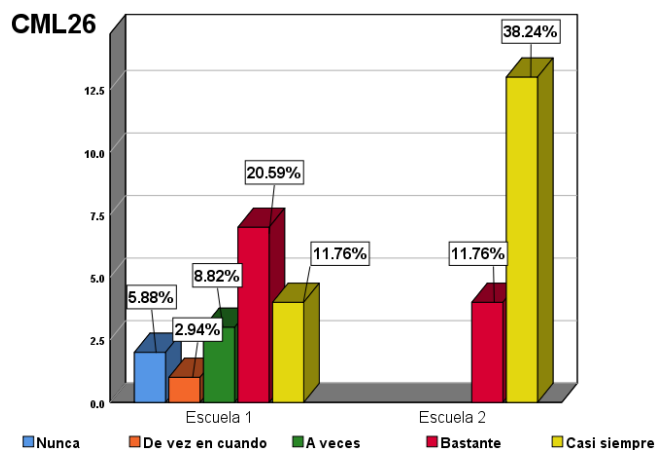
Aquí, los docentes, de la Escuela 1 (CML9), perciben que el director habla con optimismo del futuro o hacia el futuro, en las siguientes medidas: 1=nunca, 2=de vez en cuando, 3=a veces, 4=bastante y 5=casi siempre; de igual manera, se identifican profesores que consideran que el líder nunca o que rara vez maneja un discurso optimista del porvenir de la organización escolar; los maestros observan carencias en el trabajo que realiza su director, consideran que éste no es capaz de motivar correctamente a su personal y que no les proporciona un significado real o concreto de lo que realizan cotidianamente.

En la Escuela 2, los seguidores opinan: 4=bastante y 15=casi siempre, lo que significa que ellos observan que su director tiene gran optimismo en el porvenir de la organización, es positivo en las acciones futuras emprendidas y motiva a los docentes a realizar sus funciones con un propósito definido; lo que también implica, una buena comunicación de los ideales a alcanzar y del buen porvenir.



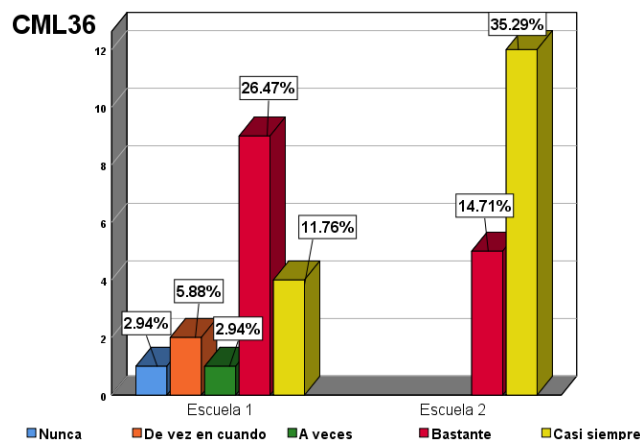
En el ítem 13, los docentes de la Escuela 1 opinan que: 2=nunca, 1=de vez en cuando, 1=a veces, 8=bastante y 5=casi siempre, el director se expresa con entusiasmo; se debe resaltar que la escuela al ser una micro organización inmersa en un contexto y perteneciente a otra macro organización en el Sistema Educativo Mexicano, con actores vivos y en ambientes cambiantes, donde no todos los días pueden ser considerados como malos, buenos, regulares y malos, por lo que si existen docentes que perciben que el director nunca –ningún solo día– se expresa con entusiasmo, ese líder no logra infundir optimismo en su personal.

Lo que se percibe en la Escuela 2, donde los docentes: 4=bastante y 13=casi siempre, perciben que el director es entusiasta al expresarse, lo que para ellos causa un efecto dominó, pueden llegar a ser positivos y entusiastas con las metas que deben lograr; ser optimistas en la labor cotidiana puede provocar que se contagie este ánimo por lo que se realiza; en esta segunda escuela, el director es entusiasta al mirar hacia el futuro, logra infundir optimismo en su seguidores, generando así una buen clima en la organización.



El ítem 26, se encuentra muy ligado al ítem 9, ya que en ambos los docentes observan si el director habla o se expresa de manera convincente en su visión del futuro. En la Escuela 1, los profesores: 2=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces, 7=bastante y 4= casi siempre. En ambos ítems se observa que existen docentes que consideran que su director es negativo al hablar del futuro de la organización, que no logra inspirarlos a asumir nuevos riesgos, que existe una tendencia catastrofista de las acciones implementadas, a todas las propuestas les ve un contra o un mal augurio; situaciones que pueden infundir miedo en los seguidores.

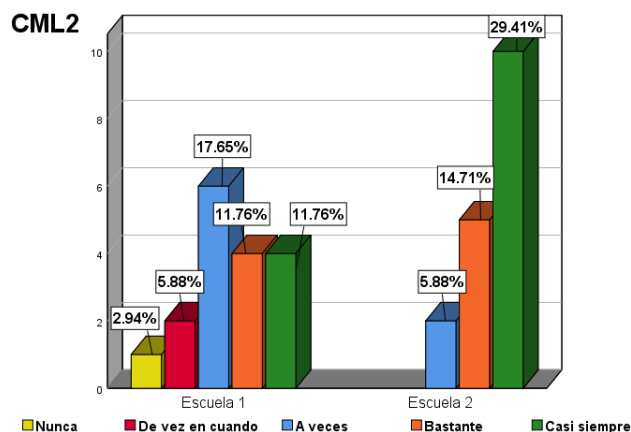
Por su parte, en la Escuela 2 (CML26), los docentes prestan atención al considera que: 4=bastante y 13=casi siempre, y por ende opinan que el director sí logra articular y compartir la visión que él tiene para el futuro de la organización, e invita a los profesores a hacerla suya, con la construcción del Programa de Mejora Continua; incluso puede vislumbrar acciones para el corto, mediano y largo plazo con una visión incluyente y abarcativa. La construcción de metas compartidas fomenta el compromiso y el empoderamiento entre los distintos actores de la organización.



Al observar el ítem 36, los docentes de la Escuela 1 consideran: 1=nunca, 2=de vez en cuando, 3=a veces, 4=bastante y 5=casi siempre, son los puntualizan que su director no expresa suficiente confianza ni entusiasmo en alcanzar los objetivos que se ha planteado la escuela; el director muestra una deficiente habilidad para motivar a los profesores, y éstos últimos no ven en su líder un ejemplo al cual puedan seguir con confianza; a pesar de que más del 50% identifican que sí manifiesta confianza y entusiasmo, hay quienes nunca han observado esta situación.

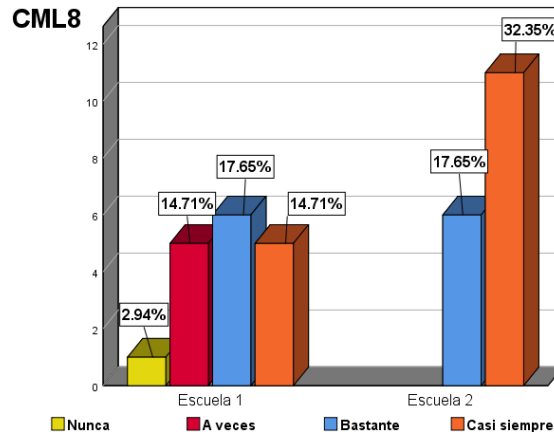
En la Escuela 2 se caracteriza por: 4=bastante y 5=casi siempre, lo que significa que el papel del director juega un lugar importante para motivar a los maestros, los impulsa a desempeñarse de manera superior a lo que se espera de ellos, los inspira a realizar un esfuerzo extra en su labor cotidiana o en sus comisiones encomendadas; el director actúa con cierto grado de confianza respecto al futuro del plantel educativo y procura que todos los involucrados participen en la toma de decisiones; los docentes se sienten motivados por su líder

El tercer factor, dentro del Liderazgo Transformacional, es la Estimulación intelectual, éste se puede observar en los ítems 2, 8, 30 y 32.



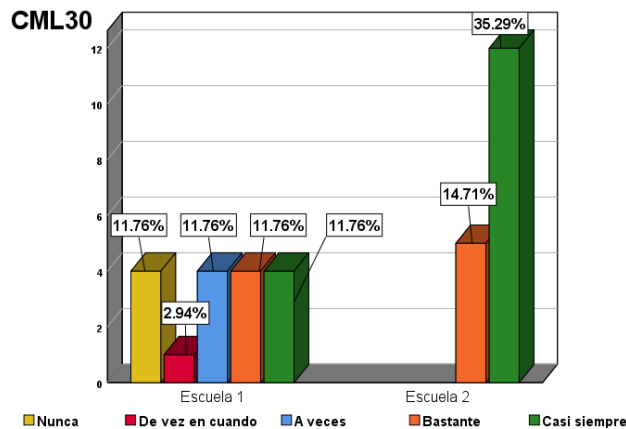
Los docentes de la Escuela 1, en el CML2, opinan que: 1=nunca, 2=de vez en cuando, 6=a veces, 4=bastante y 4=casi siempre; en el mismo tenor, el 50% de encuestados manifiesta que su líder sí busca el desarrollo intelectual de sus seguidores, pero a su vez hay participantes que no consideran que su director logra empoderarlos y que tampoco fomenta un desarrollo de sus habilidades intelectuales, que los estanca en su crecimiento profesional e intelectual; sólo dos seguidores consideran que su líder educativo reexamina si sus actos (de gobierno) son adecuados; la moda de maestros muestra que ellos consideran que su líder sí reexamina los problemas antes de tomar una determinación.

En la Escuela 2 los maestros expresan que: 2=a veces, 5=bastante y 10=casi siempre, lo que significa que estos seguidores consideran que su líder sí se cuestiona con mucha frecuencia la posible solución que se da a los problemas, que ocupa soluciones creativas y novedosas para solucionar diversas dificultades, lo que implica que involucra a los profesores en la búsqueda de solución de conflictos, los entera de las situación a las que se enfrenta la comunidad escolar y les pide su participación activa, tomando en cuenta las propuestas de los involucrados.



En la Escuela 1 del CML8 los profesores consideran que su líder: 1=nunca analiza desde distintas aristas la solución a un problema, sino que siempre actúa de la misma forma, con el mismo método; 5 creen que a veces, y sólo en contadas ocasiones consideran que el director sí se plantea nuevas formas de solucionar una dificultad; así como 6=bastante y 5=casi siempre observan en su directivo sí implementa nuevas formas de resolver una situación disruptiva, lo que implicaría que este líder realiza las mismas acciones una y otra vez para solucionar un problema; como ya le funcionó en una ocasión, le puede funcionar en la siguiente sin considerar las nuevas circunstancias.

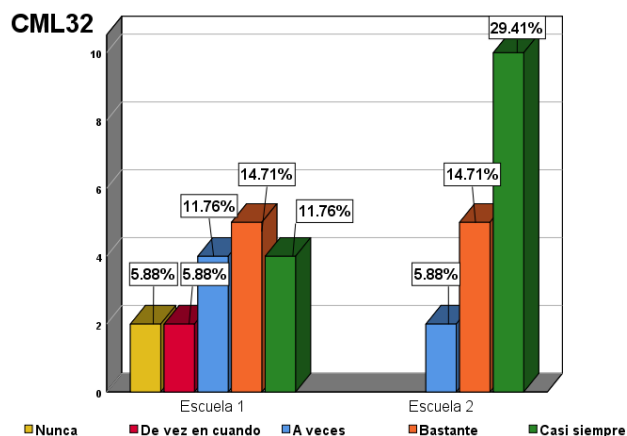
Mientras que en la Escuela 2 la mayoría de los profesores piensan que su director (6=bastante y 11=casi siempre) incorpora ideas nuevas, opiniones y puntos creativos para enfrentar un problema, hace partícipes a los docentes para buscar nuevos métodos de posible solución, los consulta y considera sus opiniones para reexaminar las acciones anteriores; lo que una persona no logra vislumbrar, otra tal vez sí y esto se convierte en un factor positivo, ya que muchas mentes piensan mejor que una.



Para continuar con este factor de Estimulación individual, los docentes de la Escuela 1 (CML30), opinan que el director: 4=nunca consigue ver las posibles soluciones desde otras posturas, 1=de vez en cuando opina que se consideran las propuestas de los maestros para enfrentar nuevos retos; que, el líder (4=a veces) fomenta las relaciones interpersonales de manera motivante y sin imposición; y en igualdad de seguidores –4– opinan que bastante y casi siempre, su líder consigue ver los problemas desde diferentes posturas; nuevamente se debe resaltar que el 50% opinan que su líder sí analiza desde distintas aristas una situación, pero de igual manera hay quienes dicen que eso nunca ocurre.

En la Escuela 2, los profesores coinciden en que el director 12=casi siempre y 4=bastante, dicho actor actúa con inteligencia, racionalidad y lógica para solucionar los problemas que aquejan a la organización; que incluso el líder estimula de manera intelectual a sus seguidores para resolver situaciones que se presentan de manera cotidiana; la opinión, en esta escuela, es que el directivo procura la mayoría de las veces buscar nuevas formas de solucionar un conflicto y que toma en cuenta la opinión de la comunidad educativa, no sólo de los docentes.

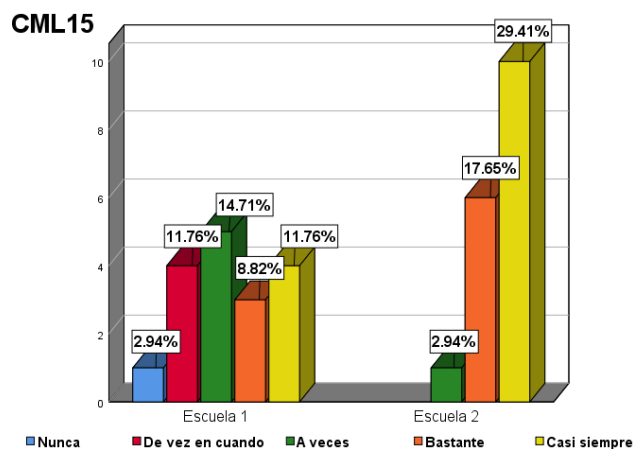




En la Escuela 1 (CML32) dos docentes opinan que su director nunca implementa o sugiere nuevas formas para hacer las cosas, que 2=de vez en cuando, 4=a veces, 5=bastante y 4=casi siempre, ayuda a que los maestros utilicen su intuición para completar alguna tarea; que sólo a veces su líder logra dejar atrás acciones o conocimientos para implementar nuevas maneras; por otro lado más de la mitad –9– coinciden en que el director sí logra estimular al colectivo docente para ser creativos e innovadores, por lo que se observa división del colegiado en esta opinión.

Mientras tanto, en la Escuela 2, las opiniones son: 2=a veces, 5=bastante y 10=casi siempre, lo que significa que para la gran mayoría de los maestros consideran que su director sí logra estimularlos intelectualmente para que de manera creativa e innovadora den soluciones a diversos problemas, que el colectivo logra, al igual que su director, ver desde distintos puntos una misma situación para elegir la que consideren es una mejor opción; en esta escuela no se observa división en la opinión del colegiado.

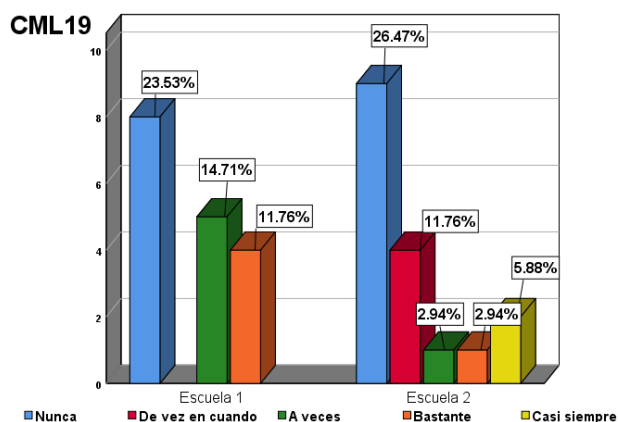
Para observar el factor de Consideración individualizada, se deben de analizar los ítems: 15, 19, 29 y 31.



En el primero (CML15) y en el tercer ítem (CML29), claramente se observa que en la Escuela 1 los docentes tienen una percepción muy dividida de su experiencia con el director; por el contrario, en la Escuela 2 la gran mayoría de profesores tiene la misma opinión de su líder respecto a este rubro. En el ítem CML15 los maestros de la Escuela 1 opinan: 1=nunca, 4=de vez en cuando, 5=a veces, 3=bastante y 4=casi siempre, respecto al tiempo en que el director dedica a compartir conocimientos, enseñarles algo que no está claro y orientarlos en su formación como docentes (aspectos teóricos, normativos, pedagógicos, entre otros).

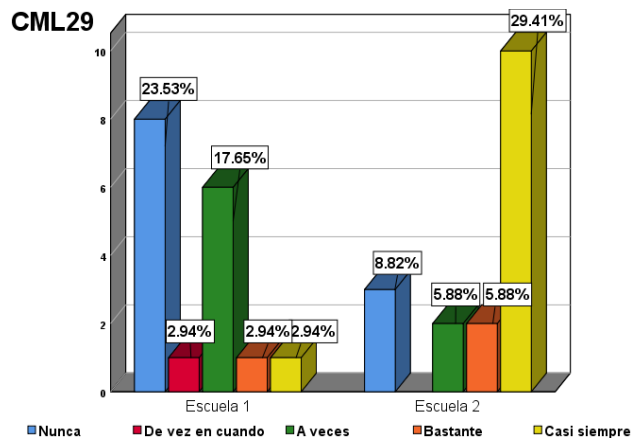
En la Escuela 2, los profesores consideran que: 1=a veces, 6= bastante y 10=casi siempre, es el tiempo que su líder escolar ocupa para compartir con ellos, explicarles, aclararles dudas. En este rubro es importante recordar que los directores realizan un análisis previo de las características, fortalezas y debilidades de su personal, para que a partir de este sencillo diagnóstico consideren esas necesidades individuales y grupales; además, un espacio propicio para compartir saberes con el colegiado es el espacio de las Juntas de Consejo

Técnico Escolar, espacio propicio para desmenuzar la normatividad, compartir saberes pedagógicos, poner ejemplos y realizar muestras entre pares.



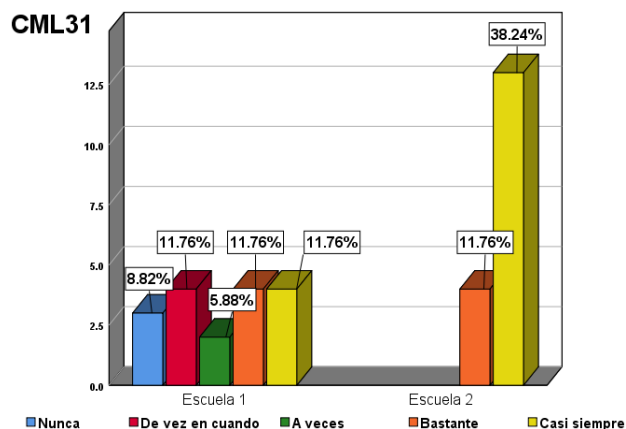
Cuando se les cuestionó acerca de que si su director les brindaba un trato más como personas o individuos que como miembros de un colectivo (CML19), los docentes en la Escuela 1 manifiestan que: 8=nunca, 5=a veces y 4=bastante, lo que significa que el líder ve más a los profesores como compañeros de trabajo en un grupo homogéneo y no contempla sus características personales, no los hace sentir que los trata como individuos, sino como trabajadores de una empresa que están contratados en el macro sistema y que a él sólo le toca compartir el espacio, no los involucra ni los hace partícipes, alejándolos de la pertenencia de la organización.

En la Escuela 2, se observa: 9=nuca, 4=de vez en cuando, 1=a veces, 1=bastante y 2=casi siempre, lo que significa que su líder provee y aconseja a su colegiado, considerando las opiniones de la mayoría, brindándoles un trato personal y considerando sus necesidades y capacidades; el líder logra ver más allá de las características e identifica las necesidades particulares, realiza un diagnóstico de las fortalezas y áreas de oportunidad.



De manera muy clara, se observa que los docentes (CML29) en la Escuela 1: 8=nunca, 1=de vez en cuando, 6=a veces, 1=bastante y 1=casi siempre; siendo la gran mayoría la que percibe que su director no considera que cada maestro tiene diferentes necesidades, pensamientos, formación académica y capacidades. Además considera que los maestros deben formar un grupo homogéneo y no contempla sus particularidades; este director no es empático con las necesidades y situaciones de su personal; no les proporciona un trato personalizado e individual, no apuntala en su desarrollo individual.

Los docentes de la Escuela 2 reconocen que su director: 3=nunca, 2=a veces, 2=bastante y 10=casi siempre, identifica las necesidades individuales de los maestros y pone especial atención a éstas, para aconsejar y delegar tareas que ayuden a su personal a superarse a sí mismos, se involucra en la historia personal y familiar de los profesores para darles un trato individual; los conoce por su nombre y reconoce sus capacidades o limitaciones; este conocimiento se puede aplicar al hacer la distribución de funciones y comisiones, incluso en la formación de equipos de trabajo .

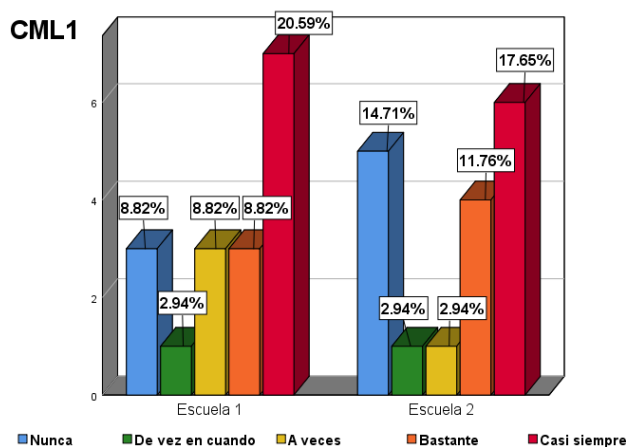


En el ítem CML31 los profesores de la Escuela 1 opinan: 3=nunca, 4=de vez en cuando, 2=a veces, 3=bastante y 3=casi siempre, claramente se observa una severa división en la opinión de los seguidores, lo que se interpreta como que el director pocas veces genera oportunidades y retos para que sus seguidores vivan nuevas experiencias; consideran que es un comunicador poco elocuente, que su discurso está separado de su actuación; que los consejos que les proporciona vienen estipulados en las normas y leyes aplicables y no desde la realidad de su contexto, ni en la propia organización.

Por su parte, los maestros de la Escuela 2 identifican que su director: 4=bastante y 13=casi siempre se preocupa por conocer sus necesidades y sus situaciones particulares, ya que éstas podrían repercutir en la organización interna o en la toma de acuerdos; que su líder les proporciona dirección y consejo en momentos específicos y de manera personal, convirtiéndose en un facilitador; observan que se les brinda apoyo y trato personal cuando se requiere; además de que él expresa aceptación a las diferencias individuales; el análisis que realiza lo ocupa para favorecer a la organización.

Pasando al factor del Liderazgo Transaccional, se debe recordar que éste no puede ser considerado como un tipo de liderazgo negativo sólo porque se da cuando existe el ofrecimiento de una recompensa o de una sanción a cambio del cumplimiento de un mandato; no es un estilo negativo de liderazgo, simplemente es un liderazgo que se puede observar y caracterizar, que puede ser observado por los seguidores.

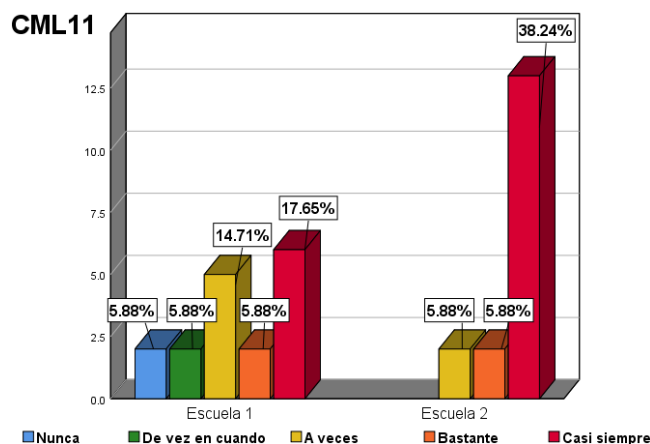
El factor de Recompensa contingente forma parte del Liderazgo Transaccional y se identifica, en el CML-5X con los ítems 1, 11, 16 y 35.



En la Escuela 1 los docentes consideran (CML1) que: 3=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces, 3=bastante y 7=casi siempre, su director negocia o les brinda apoyo a cambio de que los profesores realicen las actividades encomendadas; les promete un premio por cumplir con las tareas y con los acuerdos, también que los amenaza con un castigo si fallan en la realización de las tareas; sienten que existen más amenazas que apoyos; más del 50% dicen que sí observan esa transacción o intercambio manifestada en castigos.

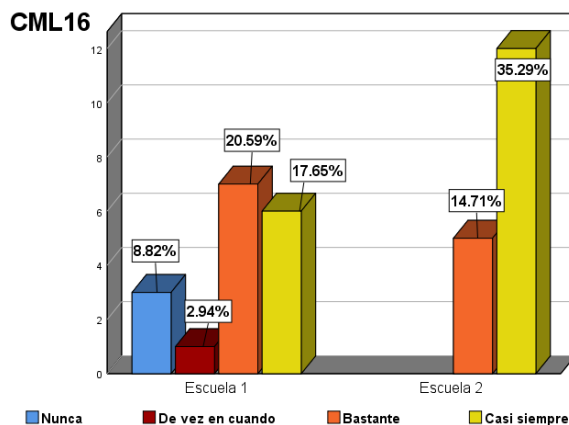
Mientras que en la Escuela 2: 5=nunca, 1=de vez en cuando, 1=a veces, 4=bastante y 6=casi siempre, la mayoría de opiniones está en los extremos, lo que podría significar que algunos docentes quieren encubrir o proteger a su director al informar que este líder no brinda apoyo a cambio de una recompensa o castigo, y en el otro extremo identifican que su director

sí ocupa con cierta frecuencia esta negociación, ya sea como un estímulo o como una sanción y que las promesas las cumple para motivar a sus seguidores a desempeñarse en favorecer los acuerdos allegados en el colegiado.



Los profesores en la Escuela 1 opinan (CML11): 2=nunca, 2=de vez en cuando, 5=a veces, 2=bastante y 6=casi siempre, respecto a que su director explica con argumentos claros y contundentes la asignación de tareas y designa a los responsables, que pocas veces esta asignación queda muy abierta a la interpretación del colegiado, quedando dudas del quién y cómo se debe cumplir con lo indicado; es un factor que provoca que las recompensas y los castigos queden sin cumplir, porque existen promesas hechas al aire y nunca se llegan a materializar.

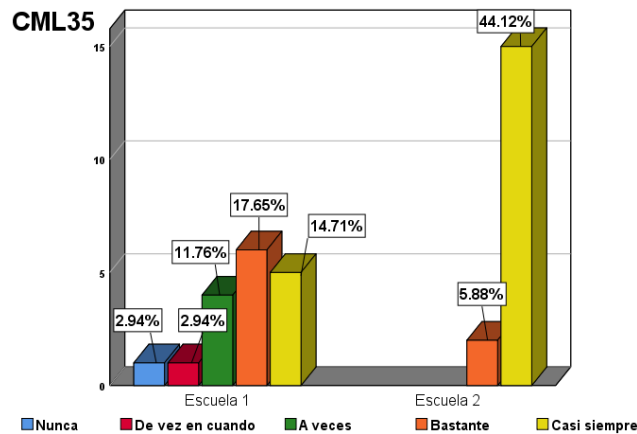
En el colegiado de la Escuela 2 consideran que: 2=a veces, 2=a veces y 13=casi siempre, el director especifica en quién recaería la responsabilidad del cumplimiento de las acciones y determinar a quién le corresponde la recompensa o el castigo prometido; cuando los docentes saben quién es el responsable de una acción o una comisión pueden acercarse con confianza para participar, solicitar y entregar los materiales y productos, los maestros saben que su director cumple lo que promete en términos de premios y castigos; la claridad en la comunicación es fundamental para cumplir con los objetivos y alcanzar las metas.



El ítem CML16 expresa en la Escuela 1, que: 3=nunca, 1=de vez en cuando, 7=bastante y 6=casi siempre; el director –frecuentemente– expresa de manera clara y precisa lo que espera de cada trabajo y de cada encargo encomendado; pero que también existen algunas ocasiones en que no deja claro quién será el responsable director de una actividad, lo que conlleva a que tampoco defina los tiempos y modos en que se cumplirá con los objetivos, provocando con su acción la falta de compromiso del colegiado. Una tarea en la que todo el mundo es el responsable, puede suceder que nadie participe ni se responsabilice.

En la Escuela 2 lo profesores opinan que: 5=bastante y 12=casi siempre, existe claridad en la asignación de tareas; el liderazgo del director se convierte en una línea segura, en un ejemplo de mando directo y vertical que da seguridad para exigir el cumplimiento de la norma y en caso necesario aplicar las sanciones o acciones correctivas; a los maestros no les queda duda de que si comenten un fallo serán corregidos o reprendidos con justicia; la comunicación es clara y eficaz, lo que conlleva a la realización de tareas.

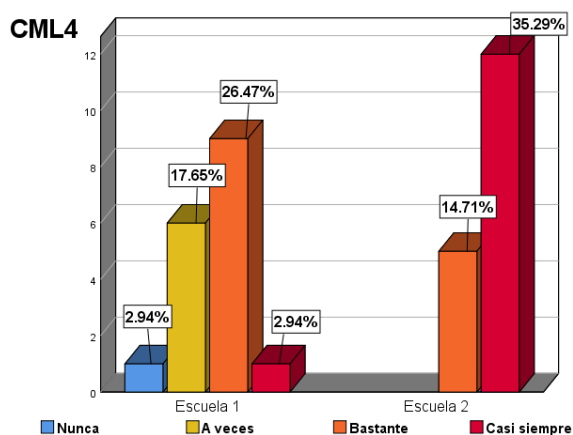




Esta recompensa contingente también se puede observar cuando en la Escuela 1 los profesores opinan que: 1=nunca, 1=de vez en cuando, 4=a veces, 6=bastante y 5=casi siempre, (CML35), su director expresa en distintas formas la satisfacción que siente por haber conseguido alcanzar una meta, los docentes consideran que el reconocimiento –por parte de su líder– debería de ser cada vez que se logra un trabajo bien terminado y debería de expresarlo con mayor frecuencia, ya que ellos no lo observan, y no saben si están haciendo bien las cosas o hay que mejorar algo; tal parece que su director no reconoce ni manifiesta los logros alcanzados.

Mientras que en la Escuela 2, los maestros aseguran que: 2=bastante y 15=casi siempre, su director –la gran mayoría– reconoce que su líder sí expresa y da a conocer con claridad cada vez que como individuos y como grupo logran alcanzar una meta, interpretando este reconocimiento como una premiación directa a la labor realizada. Un líder que brinda elogios y reconocimientos a sus seguidores los mantiene contentos y satisfechos en el esfuerzo emprendido, además los alienta y motiva a seguir poniendo empeño en cada una de las actividades por realizar; el director es transparente con sus expresiones cada vez que manifiesta el reconocimiento de los logros.

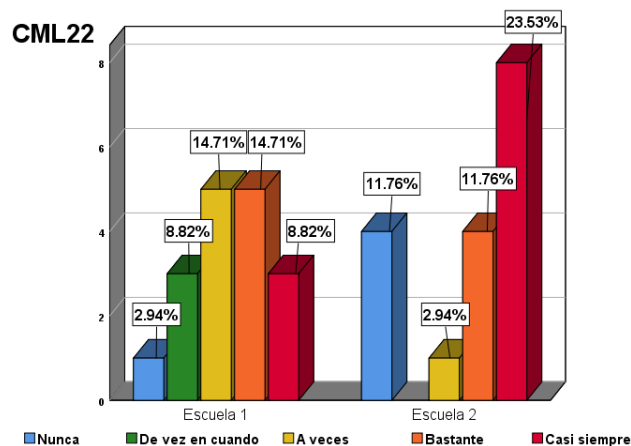
El segundo factor en el Liderazgo Transaccional es la dirección por excepción, observada en los ítems 4, 22, 24, 27, 3, 12, 17 y 20 del CML-5X.



En la medida en que el factor de dirección por excepción se observa en el ítem CML4, de la Escuela 1: 1=nunca, 6=a veces, 9=bastante y 1=casi siempre, se puede confirmar que la mitad de los docentes opinan que su director no respeta ni hace valer la norma, leyes y reglamentos propios de la SEP, la otra mitad opina que su director únicamente está atento a que el colegiado cumpla y que no se desvíe de su función encomendada; que cumplan con los acuerdos y si no lo hacen emprende una acción punitiva o sancionatoria; que él sólo está atento a la desviación de la norma por parte de los docentes, aunque él mismo la llegue a infringir.

Por su parte, los profesores de la Escuela 2 manifiestan: 5=bastante y 12=casi siempre, haciendo evidente que el director conoce, respeta y hace valer las leyes y reglamentos, así como los acuerdos desde una postura vivencial. Al corregir los fallos y desviaciones, el director hace ver las posibles consecuencias e implicaciones tanto para el individuo como para la organización; se interpreta que este director (de la Escuela 2) vigila constantemente que se cumplan los estándares marcados en beneficio de los individuos y no por el solo cumplimiento de la ley. En México, los servidores públicos están obligados a

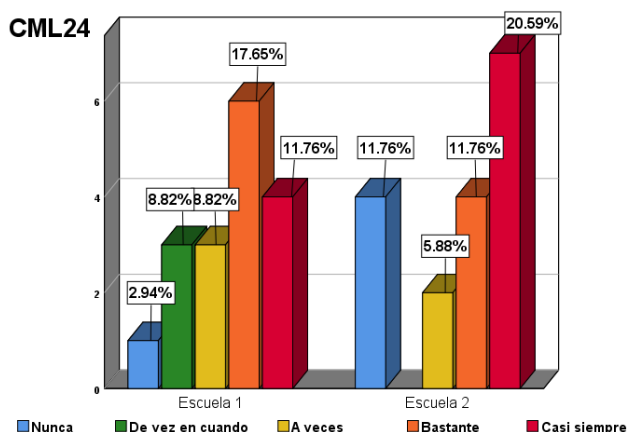
conocer y cumplir las leyes que rigen el sistema, por lo que se ha de mencionar el principio de derecho “El desconocimiento de la norma no exime su aplicación”, lo que hace ver que el director comparte y explica su saber de las reglamentaciones; un límite que marca la frontera invisible de la organización escolar, pero que es muy importante para su funcionamiento y el cumplimiento de su misión.



De esta manera, el ítem CML22 en la Escuela 1 presenta: 1=nunca, 3=de vez en cuando, 5=a veces, 5=bastante y 3=casi siempre, el nivel en que el director está concentrado en las acciones de su personal e interviene cuando los maestros participan o realizan sus funciones por debajo de lo esperado, o cuando comenten algún error. Por lo tanto no manifiesta opinión alguna, mientras las cosas no se salgan fuera de control él no actúa; pues la libertad de cátedra en los docentes no significa que él no cumpla con sus funciones de orientación y vigilancia. Dejar que un problema crezca provoca un desperdicio de recursos.

Por otra parte, en la Escuela 2: 4=nunca, 2=a veces, 4=bastante y 8=casi siempre; la mayoría de profesores opina que el director interviene de manera constante, oportuna y correctiva cuando surge algún problema, ya que mantiene un monitoreo frecuente y permanente en todos los procesos; no espera a que exista una repercusión mayor en la

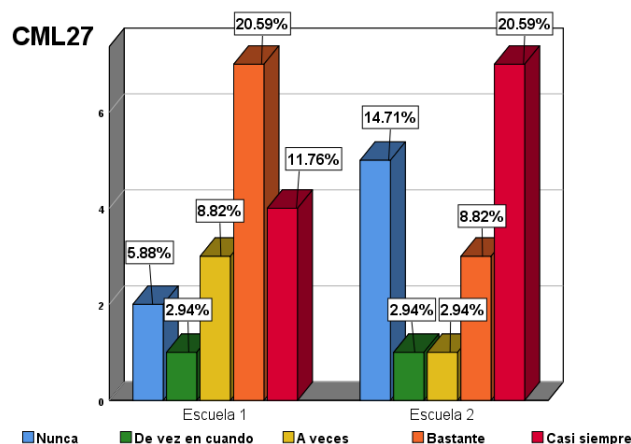
escuela, funcionamiento y organización; evita concentrar toda su atención en las quejas, errores o fallos, esto se logra desde la orientación inicial y el acompañamiento constante.



De este mismo factor de dirección por excepción se puede observar en el ítem CML24 donde la Escuela 1 que los docentes opinan: 1=nunca, 3=de vez en cuando, 3=a veces, 6=bastante y 4=casi siempre, el director recuerda los errores de los docentes con la intención de hacer ver que se equivocan constantemente, manifestando una clara desaprobación por medio de regaños o llamadas de atención. El director utiliza los errores y equivocaciones de los maestros para usarlos en su contra y en favor de su autoridad, así justifica su regaño inclusive puede llegar a llamar la atención a todos los colaboradores aunque algunos no hayan tenido la culpa, la llamada de atención la hace en público o en presencia de otras personas aunque éstas no estén involucradas; pretende resaltar que él es el único que hace bien las cosas.

En la Escuela 2, lo maestros opinan que: 4=nunca, 2=a veces, 4=bastante y 7=casi siempre, su director interviene de manera correctiva en caso de ser necesario, explicando las consecuencias legales o administrativas de los errores cometidos, comparte la responsabilidad de los actos de sus subordinados y explica nuevamente el porqué de la importancia de cumplir con los estándares establecidos; cuando se le explica de manera clara

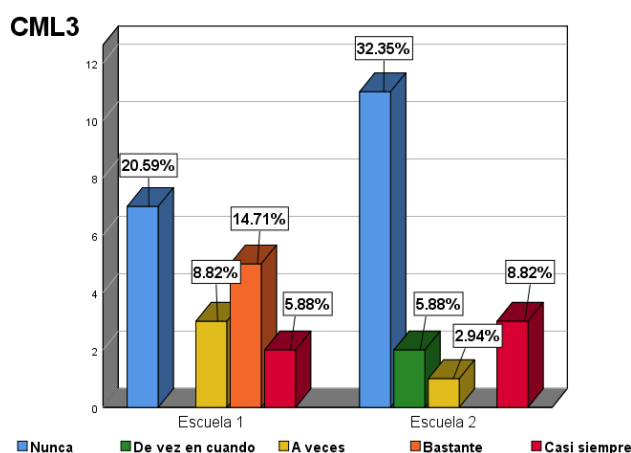
y precisa las posibles consecuencias de sus actos u omisiones, se comparte la responsabilidad y al momento de sancionar se entiende el fundamento ya que se observa el modo, tiempo, lugar y consecuencias de los actos.



Con el ítem CML27, se puede observar en la Escuela 1 que: 2=nunca, 2=de vez en cuando, 3=a veces, 7=bastante y 4=casi siempre, el director hace que los maestros presten mayor atención hacia los errores cometidos, él se fija –principalmente– en lo equívocos en vez de ver los logros alcanzados a la hora con que se cumplen los compromisos establecidos. Monitorea con cierta frecuencia si los docente quebrantan la norma para poder corregir, sancionar y llamar la atención de manera inmediata, no específicamente con la intención de mejorar sino con objetivo de sancionar y mantener un control con miedo y amenazas; es muy desmotivante para cualquier persona que su líder sólo se fije en los errores y no en los aciertos.

En la Escuela 2: 5=nunca, 1=de vez en cuando, 1=a veces, 3=bastante y 7=casi siempre, el director participa de los errores. Asumiendo la responsabilidad como líder de la organización, reconociendo que los errores cometidos surgen desde la cúspide y asume la consecuencia colectiva de los errores. Cuando la responsabilidad se comparte y se trabaja viendo los logros y los fracasos por igual, se crea un equilibrio y un balance; al momento de

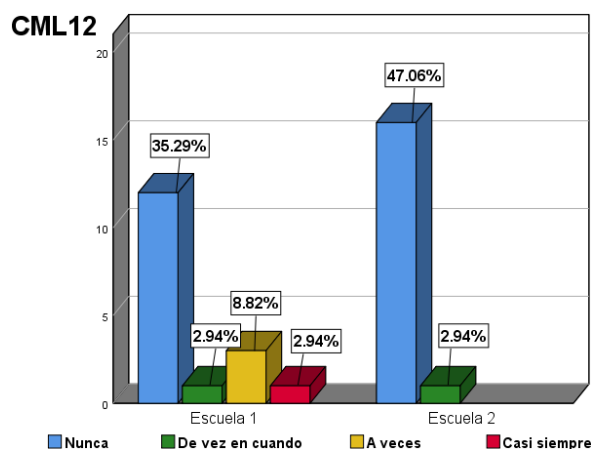
corregir los errores o al momento de llamar la atención, se entiende con mayor facilidad la responsabilidad de cada participante y no existe una política del terror donde los participantes sienten miedo, por el contrario se sienten respaldados en las diversas situaciones.



Continuando con este mismo factor de Dirección por excepción, el ítem CML3 de la Escuela 1, refleja que: 7=nunca, 3=a veces, 5=bastante y 2=casi siempre, el director mayormente interviene hasta el momento en que los problemas que no supieron resolver los docentes ya son bastante serios y de repercusiones fuertes en la organización; no brinda acompañamiento cercano y tampoco brinda sugerencias o reflexiones para que los maestros sepan enfrentar una situación; deja que cada participante enfrente de manera aislada y solitaria las situaciones problemáticas y sólo interviene hasta que el problema ya es muy grande.

En la Escuela 2, se observa que: 11=nunca, 2=de vez en cuando, 1=a veces y 3=casi siempre, el director, la gran mayoría de las veces, nunca deja sin acompañamiento o asesoría a los profesores; que sólo pocas veces interviene hasta que el problema ya se desbordó; lo que también implica que les da a conocer las leyes y reglamentos con explicaciones y ejemplos para su comprensión, análisis y toma de acuerdos; los hace partícipes y no les

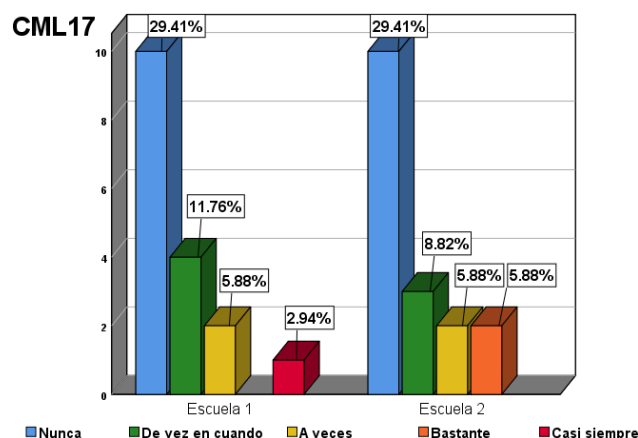
esconde la norma, tomando en consideración la frase de que “el conocimiento es poder”, el director empodera a los docentes para que éstos sepan actuar y desenvolverse.



Con el ítem CML12, en la Escuela 1 los maestros opinan: 12=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces y 1=casi siempre, aunque la gran mayoría opina que su directivo nunca permite que una situación se alga de control, se observan personas que dicen que esto sí ocurre, que sí han percibido los momentos en que el director escolar espera de manera intencional a que las situaciones ya estén bastante mal para actuar como si fuera un salvador en la situación; mantiene cierta distancia y abandono hacia el personal y sólo interviene hasta que el problema ya es muy grande; un líder que cree saberlo todo considerándose omnisapiente tiende a cometer errores.

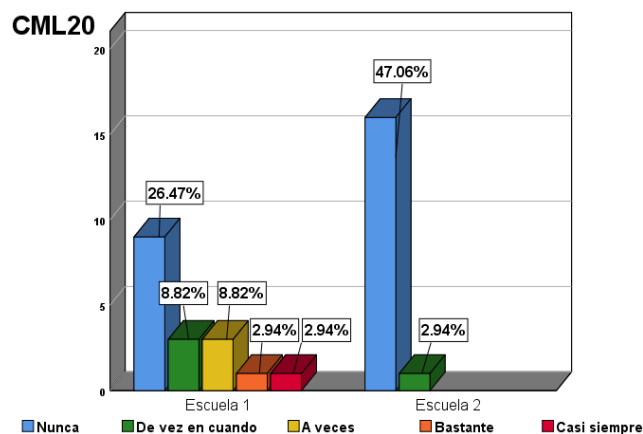
Por el contrario, en la Escuela 2, opinan que: 16=nunca y 1=de vez en cuando, su director deja que su personal actúe de manera aislada, por lo que les brinda acompañamiento para que los problemas no se hagan mayúsculos; prefiere actuar con tiempo antes de esperar algo irremediable, toma acciones correctivas con tiempo y se involucra con los docentes para emprender otro camino; lo que significa que el 94% de los profesores, de esta segunda

escuela, opinan que su líder nunca permite que un problema se convierta en una situación mayúscula e imparable.



En ítem CML17, correspondiente al factor de Dirección por excepción, se observa en ambas escuelas que los docentes de cada plantel (10=nunca) perciben que su director no cree en el dicho “sino está roto no se debe arreglar”, lo que implica una clara participación de ambos líderes; cabe observar que sólo una persona, en la Escuela 1, sí percibe u opina que su director sí cree firmemente en ese dicho, lo que significa que este seguidor ha observado que su directivo no interviene en alguna situación hasta que no está mal, dejando pasar las cosas hasta que él tiene que intervenir como un salvador de la situación; también es oportuno recordar que las encuestas se aplicaron a la totalidad del personal docente que labora en dichas organizaciones (docentes frente a grupo, profesores de inglés y de Educación Física, así como al personal que se encuentra en dirección con funciones administrativas, pero que también son profesores), es importante esta acotación, porque los profesores titulares se encuentran la mayor parte de su tiempo en su salón de clase y que hay otros seguidores que acompañan más de cerca el actuar y labor del director.

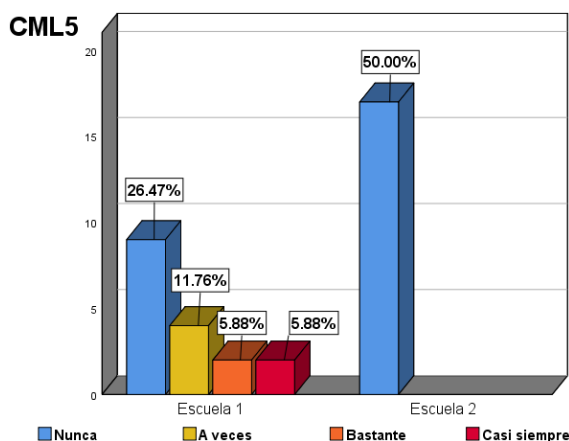




En el ítem CML20, último del factor de Dirección por excepción, los docentes de la Escuela 1 consideran: 9=nunca, 3=de vez en cuando, 3=a veces, 1=bastante y 1=casi siempre, lo que significa que casi una tercera parte de los docentes, de este plantel, opinan que su director permite de manera intencional que los problemas sean agravados para poder intervenir, justificando la aplicación de sanciones y llamadas de atención; este líder, deja de manera intencional que un problema se agrave para justificar un castigo o una llamada de atención, pudiendo traer consecuencias muy graves en una institución; de hecho, la ley es muy clara en materia educativa ya existen situaciones que no se pueden pasar por alto en ninguna escuela que pertenezca al Sistema Educativo Mexicano.

Caso contrario, lo que los docentes de la Escuela 2 los profesores opinan: 16=nunca y 1=de vez en cuando, que el director nunca permite que los problemas sean mayúsculos, el líder siempre está atento a que los problemas se aborden desde que se vislumbran por primera vez y no es laxo para que éstos se conviertan en una bola de nieve; además, este ítem presenta estrecha relación con otros ítems donde se correlaciona la manera en que el director brinda acompañamiento, enseñanza de la normatividad, manejo de conflictos y aportaciones para la solución de las situaciones disruptivas .

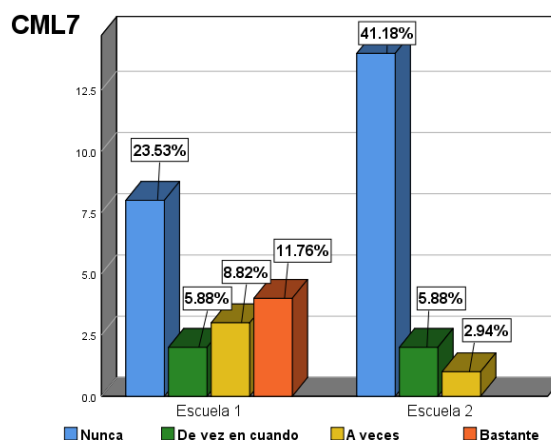
El último factor del Liderazgo Transaccional es el denominado Laissez-faire, éste se puede observar en los ítems: 5, 7, 28 y 33.



Con el ítem CML5, los maestros de la Escuela 1, opinan: 9=nunca, 4=a veces, 2=bastante y 2=casi siempre, que su director delega sus responsabilidades hacia los niveles inferiores de la organización, incluso procura no involucrarse cuando surge algún problema, lo que puede repercutir de manera negativa en la propia vida de la organización; una escuela, al considerarse como una organización con puestos y funciones jerárquicas, siempre se ve afectada cuando su líder en vez de compartir responsabilidades y empoderar a sus seguidores, les delega sus propias responsabilidades y les exige que cumplan con un encargo para el que no están contratados, ya que el cargo directivo o el poder establecido de manera jurídica siempre será el primer y último responsable directo, como se establece en la normatividad vigente (Acuerdo 96).

En la Escuela 2, se observa que todos los profesores –el 100%– opinan que su director siempre se involucra cuando existe alguna cuestión importante que resolver en la organización, permitiendo que todos los participantes conozcan las acciones propias de su función y reconociendo a dicho actor como su líder supremo, quien dará la cara por cada uno

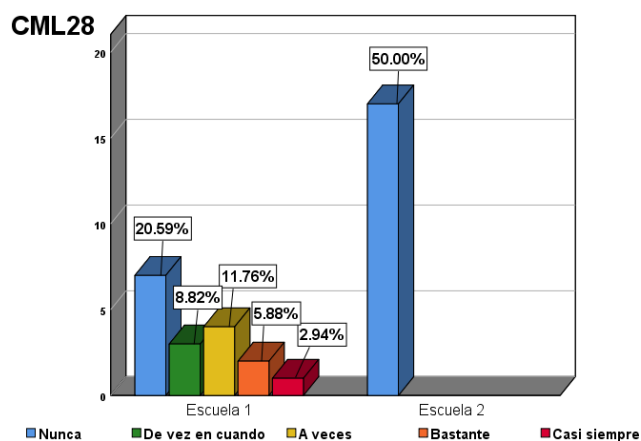
de ellos y quien responderá de manera directa en caso de existir problemas; la presencia física y moral del líder permite que sus seguidores se sientan acompañados y respaldados.



Con el ítem CML7 los docentes de la Escuela 1, exponen que su director: 8=nunca, 2=de vez en cuando, 3=a veces y 4=bastante, es el tiempo que su líder se encuentra cuando se le necesita, ya sea porque está ocupado o porque no está de manera física en el plantel educativo; incluso una característica del Laissez-faire es que el líder deja pasar las cosas, que no aplica de igual manera la norma para todos, que tiene preferencia por algunos partidarios y es omiso en su actuar, omiso en sus responsabilidades como director escolar; se debe de puntualizar que casi la mitad de los maestros consideran que su director no está para ellos cuando más requieren de su apoyo y orientación, es un colegiado que se siente solo o abandonado.

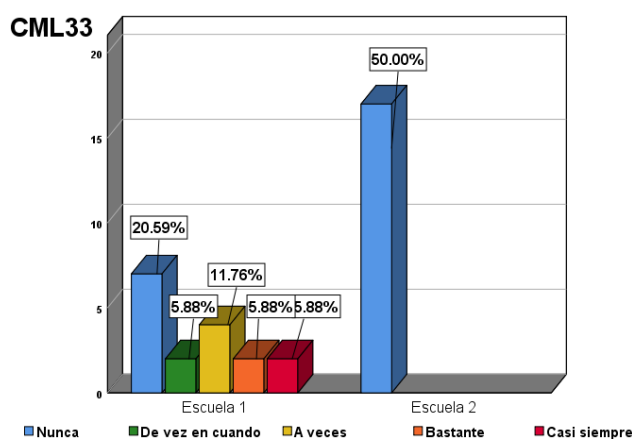
En la Escuela 2, se observa que: 14=nunca, 2=de vez en cuando y 1=bastante, la gran mayoría de profesores opinan que su director siempre está para ellos en los momentos difíciles, que el líder sí participa tanto en las decisiones como en las consecuencias de éstas; la presencia de su líder es importante y se ve reflejada en el cumplimiento de las acciones y

en el camino emprendido para llegar a la meta, así como en el clima de la organización; de igual manera, cabe resaltar que un seguidor opina que en bastante tiempo su director no ha estado presente cuando se le requiere, con lo que se puede confirmar la teoría base de este estudio al afirmar que un líder puede realizar acciones de ambos estilos de liderazgo sin que esto afecte el estilo predominante.



El ítem CML28 de la Escuela 1, expresa que: 7=nunca, 3=de vez en cuando, 4=a veces, 2=bastante y 1=casi siempre, la manera en que el director retroalimenta a los docentes, observándose que la mitad en este colectivo opina que nunca reciben ningún tipo de retroalimentación a favor ni en contra; que su líder no reconoce en los maestros si se logró alcanzar una meta o si se logró terminar una acción con éxito; se observa cierto grado de ausencia de liderazgo, lo que implica que las acciones del director –en esta escuela– son menos directas y menos efectivas, deja que pasen las cosas sin su intervención o guía, el director evita tomar decisiones que lo caracterizaría como el líder al interior de su organización y entre sus seguidores.

En la Escuela 2: 17=nunca, todos los docentes –el 100%– opinan que su director siempre está al pendiente para tomar decisiones, realiza consultas e involucra a todos para la participación colectiva; que no deja pasar por alto algún momento donde él es quien debe despuntar como líder al optar por una determinación y por ende hacerse responsable frente a las autoridades superiores, así como con el resto de la comunidad escolar, acerca de las decisiones que se asumen.



Para terminar el factor de Laissez-faire se debe observar el ítem CML33, donde en la Escuela 1: 7=nunca, 2=de vez en cuando, 4=a veces, 2=bastante y 2=casi siempre; los docentes perciben que el director de esta organización evita o se retrasa en brindar respuesta a las cuestiones urgentes, poniendo en segundo término la toma de decisiones, lo que provoca que los problemas se agraven y que tengan mayores repercusiones; el líder no retroalimenta ningún proceso, su actuar es considerado más pasivo y menos efectivo; el retraso en su actuar puede provocar estrés e incertidumbre en el colectivo, ya que no saben si deben actuar o no por la falta de orientación.

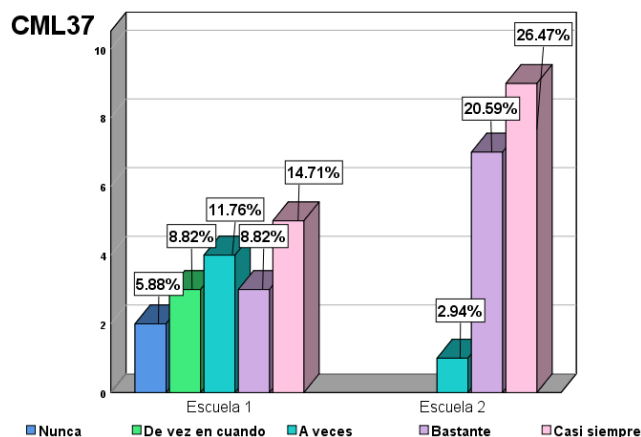
Caso contrario, en la Escuela 2, lo profesores –el 100%– observan que su director nunca retrasa una decisión, no posterga su actuar, situación que permite todo el tiempo consultar de manera frecuente y directa a su líder para emprender una tarea donde se tenía duda, ya que saben que esa incertidumbre se disipará de manera inmediata; el colectivo sabe que tal vez su director no tenga todas las respuestas posibles, pero que la decisión que él tome la tratará de validar y sustentar lo mejor posible; los maestros reconocen que el director enfrenta las situaciones sin tardanza y por ende actúa de una manera más efectiva.

Hasta aquí el análisis de los resultados correspondiente a la que percepción que los docentes tienen respecto a tipo de liderazgo de su director con base en los factores correspondientes a la teoría del Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional. Así, a lo largo de esta investigación ya se ha demostrado que toda organización está compuesta por individuos que ejercen una función determinada, normada o reglamentada por leyes establecidas, a veces por situaciones impuestas desde otras organizaciones fuera de sus fronteras y a niveles macros, que a su vez forman parte de un sistema más grande. Sin embargo, como ha quedado demostrado a lo largo de la tesis el estilo de Liderazgo Transformacional, a diferencia del Liderazgo Transaccional, brinda a los directores (de los dos casos estudiados) la posibilidad de ejercer sus funciones en un clima organizacional que favorece el cumplimiento de la misión escolar, estilo de liderazgo que se refleja en la satisfacción, esfuerzo extra y efectividad de los docentes.

Además, el CML-5X también pregunta a los seguidores (profesores) cuál es el nivel de eficacia, satisfacción y esfuerzo extra que estos consideran que su director fomenta o logra producir en ellos a manera de cambios “[...] extraordinarios en sus actitudes, creencias y

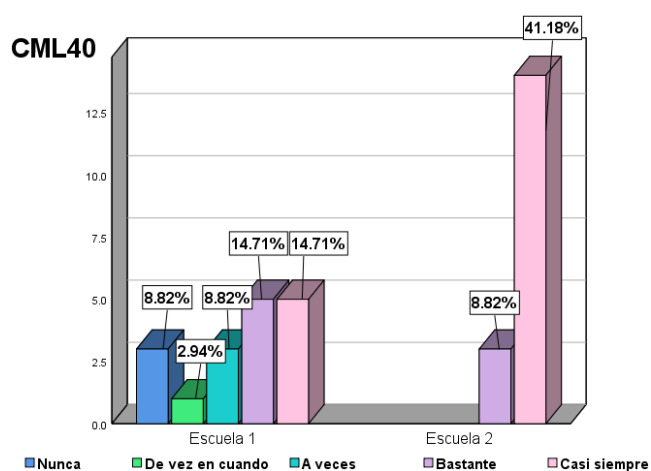
valores [...]” (Molero *et al.*, 2010, p.495). Factores que son considerados en el presente trabajo de investigación como la existencia de un buen clima al interior de la organización escolar.

Los ítems relacionados con la eficacia son: 37, 40, 43 y 45.



En la Escuela 1 (CML37) se observa que los docentes opinan que: 2=nunca, 3=de vez en cuando, 4=a veces, 3=bastante y 5=casi siempre, su director no es efectivo cuando se trata de ponderar y considerar las necesidades laborales de cada docente. El director de nivel Primaria debe de considerar el trayecto formativo de cada maestro al momento de asignar grados y grupos para todo un ciclo escolar, debe considerar la historia personal y las relaciones con la comunidad, al establecer funciones, incluso debe analizar la carga horaria, por ejemplo los docentes de Educación Física e Inglés (en una escuela de Tiempo Completo sin ingesta de alimentos, de 08:00 a 14:30 horas) son contratados por la SEP con determinadas horas y no siempre están el 100% de horario en la Escuela, lo que puede provocar que al asignarles una comisión no la cumplan de la mejor manera, por no encontrarse todo el tiempo presentes en el plantel.

En la Escuela 2, se observa (CML37): 1=a veces, 7=bastante y 9=casi siempre, lo que significa que la mayoría de las veces el director sí considera las necesidades, intereses y capacidades de los maestros, los estimula a participar con mayor empujo a realizar las tareas encomendadas; fomenta en los profesores una calidad y excelencia en su trabajo cotidiano, entregan en tiempo y forma lo solicitado, lo que implica –en palabras empresariales– que la organización sea más productiva.

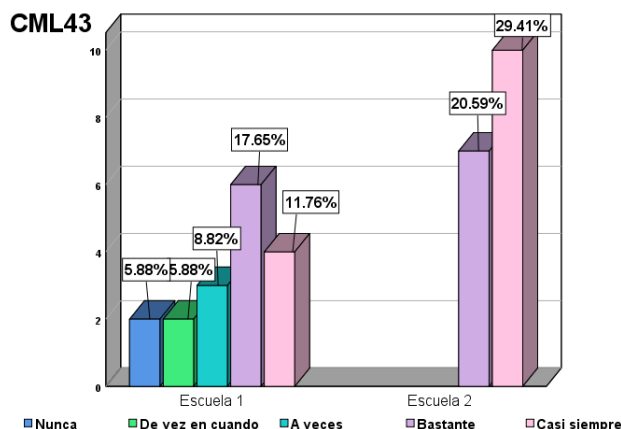


Continuando con el factor de eficacia, los docentes de la Escuela 1, consideran que su director, respecto al ítem CML40: 3=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces, 5=bastante y 5=casi siempre, por lo que es medianamente eficiente al representarlos ante alguna autoridad superior (en la estructura jerárquica de las Escuelas de nivel Primaria, el nivel superior siguiente es la Supervisión Escolar y en la mayoría de la entidades Federativas de la República Mexicana sigue la Jefatura de Sector –en el caso concreto de la Ciudad de México este último nivel ascendente no ha sido ocupado en los últimos años, esto a pesar de que en la Ley de Servicio Profesional Docentes todavía contempla este puesto–); los profesores consideran que su director no los representa adecuadamente cuando se trata de llevar solicitudes, comunicar necesidades o exponer alternativas de acción ante ciertos procesos. El



Acuerdo 96 determina que el director escolar es el representante del plantel educativo y la máxima autoridad de esta institución, situación con la que los profesores no se identifican.

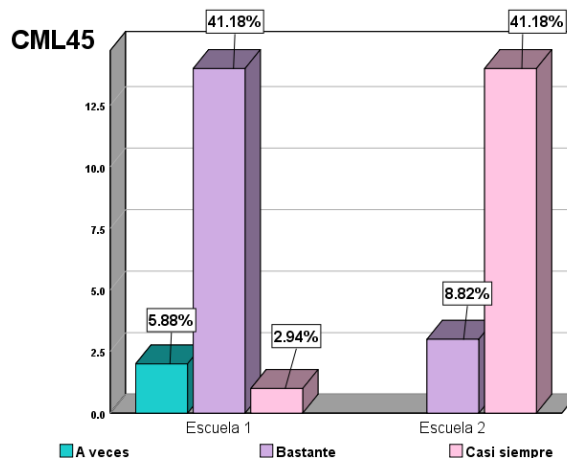
Por el lado contrario, en la Escuela 2, se observa: 3=bastante y 14=casi siempre, lo que significa que todos los docentes sienten que su director sí trabaja con suficiente eficacia al momento de representarlos ante las autoridades superiores, y que éste lleva sus inquietudes y propuestas a los niveles superiores. Estas acciones del líder provocan mayor participación de los seguidores (docentes); consideran que su director ejerce su cargo y lo reconocen como su máxima autoridad en el plantel educativo; claramente observan que su directivo sí ejerce su autoridad como representante legal de la escuela, ya sea en los actos de gobierno, en las ceremonias, en los concursos y de manera particular al enfrentar algún problema.



Los docentes de la Escuela 1, consideran que (CML43) su director: 2=nunca, 2=de vez en cuando, 3=a veces, 6=bastante y 4=casi siempre, organiza actividades que llevan al plantel educativo a alcanzar los objetivos marcados; en este sentido, los profesores opinan que pocas veces, su líder, los estimula para que éstos logren con la menor cantidad de recursos un resultado óptimo en sus labores cotidianas, situación que en un colegio se ve reflejada al

momento de realizar sus planificaciones, realizar ceremonias, cumplir con las comisiones, atender a los usuarios del servicio, poner el periódico mural, entre otros aspectos; el objetivo y la meta que pretende alcanzar cada escuela puede ser muy grande o muy pequeña, situación que cada colegiado redacta con la asesoría directa del líder, primero hacen un análisis de su contexto y un diagnóstico de su propia situación, recursos y tiempos, como se observa en esta Escuela 1, donde los profesores opinan que sólo algunas veces logran sus objetivos y metas. Además, se debe observar que las opiniones de los seguidores se encuentran muy divididas.

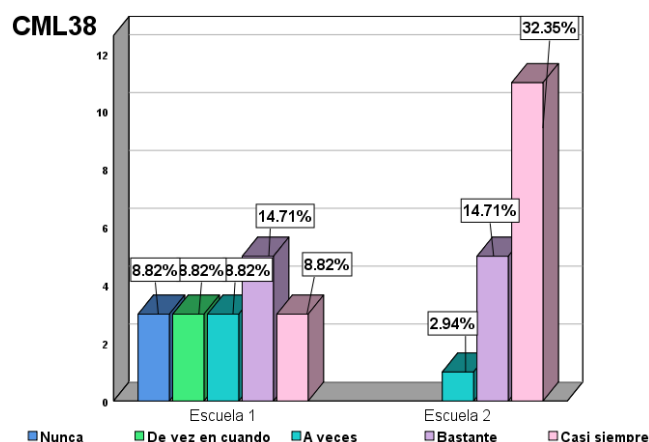
Mientras que en la Escuela 2, los maestros perciben que (CML43): 7=bastante y 10=casi siempre, siendo esto la gran mayoría de las veces en las que su líder es efectivo en conducir a la organización para que juntos logren cumplir con las metas y los objetivos marcados; los docentes consideran que su director los orienta a ser individuos efectivos en su labor cotidiana, situación que se ve reflejada en el cumplimiento de sus tareas, en su participación de las actividades y en que cada vez que inician o emprende un proyecto la llevan a buen término; se observa que el directivo sí empodera a sus seguidores para que éstos se conviertan poco a poco en líderes.



En la Escuela 1, los maestros consideran que (CML45): 2=a veces, 14=bastante y 1=casi siempre, su líder fomenta y logra –la mayoría de las veces– que ellos trabajen y participen de una manera armónica; una organización donde sus integrantes se sienten parte del grupo crea un sentido de pertenencia, de historia compartida, que trabajan con una sola misión, situación que los docentes consideran –en su gran mayoría– que su director sí impulsa la unión del grupo y lo ven reflejado al saberse que forman parte de un colectivo efectivo, únicamente dos personas perciben que esta situación se logra algunas veces. En este apartado, cabe recordar que gran mayoría de docentes tienen de 5 a 10 años en dicha institución, casi desde que esta escuela se integró al Programa de Escuelas de Tiempo Completo sin ingesta de alimentos, esos docentes fueron asignados este plantel al inicio del mismo ciclo escolar.

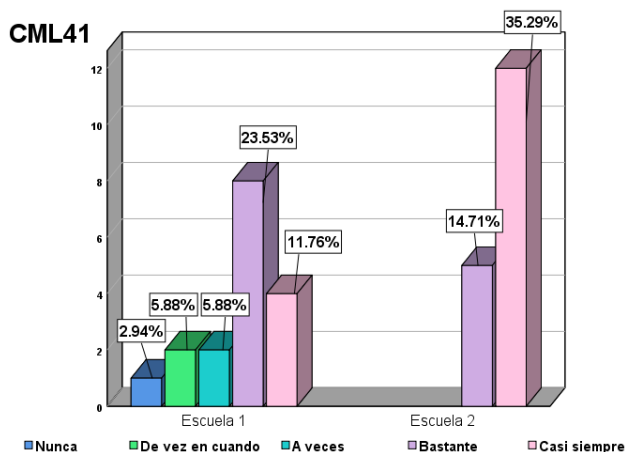
En la Escuela 2, la gran mayoría de maestros (3=bastante y 14=casi siempre), identifican que su director sí logra la unión grupal, cada integrante se siente parte de la comunidad educativa, se ven los unos a los otros como parte de la organización y en igualdad de condiciones, se saben importantes para trabajar por el beneficio de la misión escolar; se sienten reconocidos y que forman parte del grupo, se fomenta en los docentes un buen trabajo

en equipo, se logra un trabajo colaborativo y armonioso, se vive un ambiente agradable, donde todos se saben importantes y reconocidos, situación que representa la satisfacción laboral.



Los docentes de la Escuela 1 observan (CML38) que: 3=nunca, 3=de vez en cuando, 3=a veces, 5=bastante y 3=casi siempre, su director implementa acciones que les brindan satisfacción con la labor que realizan. En este rubro se debe recordar que el Sistema Educativo Nacional se rige por leyes, reglamentos, normas, lineamientos, acuerdos, guías, minutas y demás disposiciones legales para conducir y orientar los procesos/acciones de todos los integrantes del SEN, además los docentes se contratan bajo ciertas condiciones generales de trabajo y con un contrato colectivo (como en cualquier empresa) para realizar determinadas funciones, lo que conlleva a analizar la satisfacción de los maestros desde las acciones del líder escolar –director– y de los métodos de liderazgo que ocupa. Se observa una clara división en las opiniones, no hay una postura polarizada, sino que la opinión está fraccionada.

En la Escuela 2 (CML38), los docentes consideran que: 1=a veces, 5=bastante y 11=casi siempre, el director utiliza métodos de liderazgo que les son satisfactorios para la conducción de la organización, esto se da gracias al trato personalizado, la implementación de acciones y el seguimiento de las mismas; se observa con claridad que la mayoría de seguidores se sienten reconocidos, tratados como personas, tomados en cuenta, que tienen un líder al cual seguir, que los representa ante sus autoridades superiores, que busca nuevas formas de solucionar problemas; este ítem mantiene estrecha relación con los ítems encaminados a sondear la motivación que el líder ejerce en los seguidores, lo que implica que se confirman las respuestas brindadas con anterioridad.

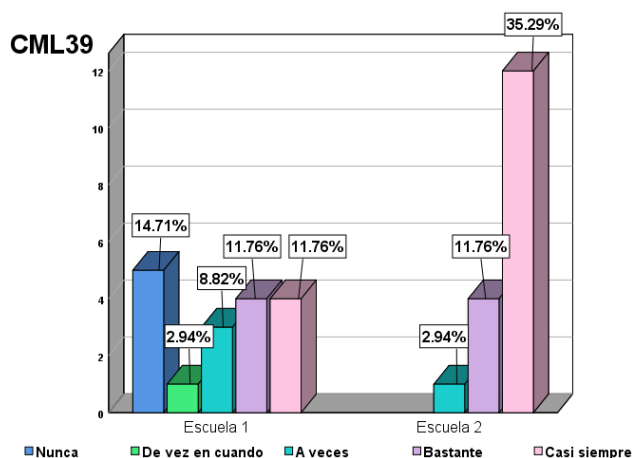


Con el ítem CML41, los profesores de la Escuela 1, perciben que su director: 1=nunca, 2=de vez en cuando, 2=a veces, 8=bastante y 4=casi siempre, provoca en ellos cierto grado de agradecimiento y satisfacción por trabajar en esa escuela y como equipo; pocos sienten descontento por las decisiones que toma su líder, situación que conlleva a que el clima en la organización no sea completamente favorable para realizar los trabajos encomendados. Algunos docentes destacan que la actuación del director logra o evita que los

ellos se sientan parte de la organización escolar, otros maestros rechazan o aceptan las condiciones laborales en las que se encuentran, quieren un cambio de liderazgo, situación que se puede interpretar como que algunos profesores quieren otro director o quieren que por lo menos éste cambien en sus formas de actuar y de intervenir para con ellos.

En la Escuela 2 (CML41), los profesores se sienten: 5=bastante y 12=casi siempre, a gusto con las formas de liderazgo que aplica su líder en cada una de las situaciones laborales, se sienten apoyados, que su opinión es tomada en cuenta, que sus ideas y aportaciones son relevantes para el buen funcionamiento de la organización; consideran que su líder se esfuerza en obtener buenos resultados con las acciones emprendidas y que el estilo de liderazgo que adopta su director refuerza y alienta en los miembros del colectivo una actitud positiva y favorable, la cual influye de manera directa en su comportamiento, en la forma en que asumen su papel dentro del cumplimiento de la misión escolar; sienten que existe correspondencia entre el esfuerzo que llegan a dar, con los resultados obtenidos y con el reconocimiento de éste, logrando una satisfacción laboral por ambas partes (líder y seguidor).

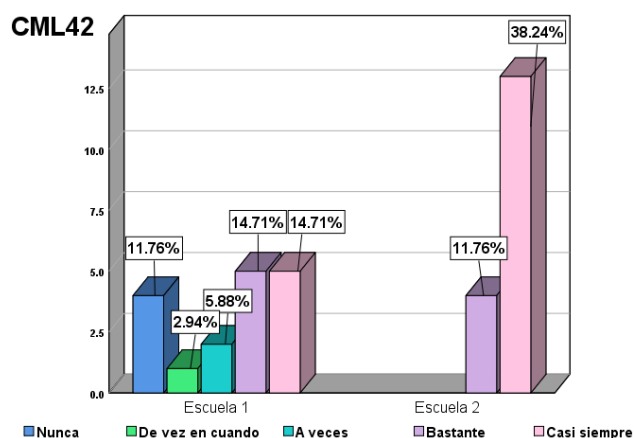
El Esfuerzo extra se analiza con los resultados obtenidos en los ítems 39, 42 y 44.



Los profesores de la Escuela 1 opinan (CML39) que su director: 5=nunca, 1=de vez en cuando, 3=a veces, 4=bastante y 4=casi siempre, los estimula a participar en el trabajo cotidiano; se debe de observar que la gran mayoría de docentes expresan que su líder nunca fomenta en ellos este esfuerzo extra, por el contrario coarta su iniciativa y participación, situación que se relaciona cuando los seguidores opinan que su director se fija más en el mal desempeño y en los errores que cometen –los seguidores– para poder sancionarlos, para llamarles la atención y aplicarles la normatividad de manera correctiva, dando ejemplo de que él es el único que hace bien las cosas; sin un esfuerzo extra por parte del colegiado, la productividad –en términos empresariales– se ve mermada, ya que no es lo mismo un trabajador que está contento en su lugar laboral, con sus compañeros y con su jefe, que un trabajador inconforme que con su negatividad puede llegar a obstruir la labor de los demás.

Caso contrario, en la Escuela 2, donde los profesores opinan que su director: 1=a veces, 4= bastante y 12=casi siempre, la mayor parte del tiempo los motiva adecuadamente para conseguir que éstos hagan más de lo que comúnmente se espera de ellos; un docente

que se esfuerza más en sus planificaciones, en la conducción de sus clases, en la atención que brinda a los niños, en el cumplimiento de sus comisiones y encargos, posiblemente, aumentará los resultados positivos en la organización; a partir de lo que el líder provoque en sus seguidores, en materia de esfuerzo extra, este plantel educativo podrá cumplir con su misión y visión de una forma más satisfactoria.

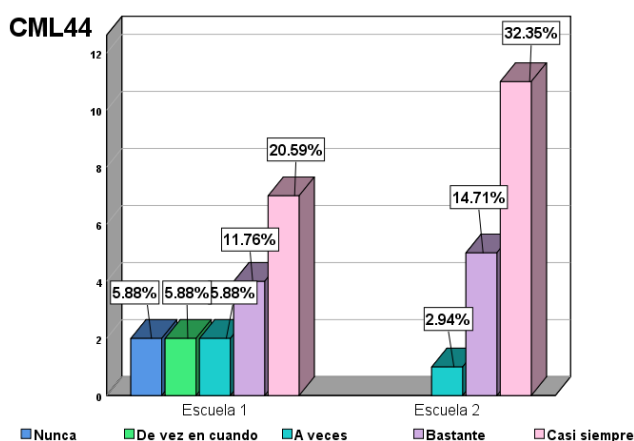


También se debe de observar el ítem CML42, donde los maestros opinan que su director, en la Escuela 1: 4=nunca, 1=de vez en cuando, 2=a veces, 5=bastante y 5=casi siempre, logra potencializar en sus seguidores el deseo de tener éxito en las actividades emprendidas; determinadas veces, este líder logra fomentar en los docentes el instinto de superación personal, el desarrollo de nuevas habilidades que les permitan alcanzar una meta, o con nuevos empujes –considerados muy importantes– para que las personas se sientan alentadas a terminar una tarea, en caso contrario cuando se desprestigia una acción o una intención, se logra desmotivar a los participantes a dar lo mejor de sí; toda palabra desmotivante de parte de este director se convierte en una profecía negativa.



Mientras que en la Escuela 2 (CML42), los profesores opinan que su director: 4=bastante y 13=casi siempre, los estimula de manera constante a todos como colegiado y de manera individual; los anima a participar y a realizar las acciones que les corresponde a cada uno en beneficio de alcanzar la misión de la escuela, misma que se han marcado y que han realizado de manera conjunta. Que cada docente aporte un esfuerzo extra a su labor se refleja al culminar en tiempo y forma todas y cada una de las actividades emprendidas; se logra un clima laboral adecuado, los maestros asisten con gusto a la escuela y participan para que exista una sana convivencia en el trabajo, al interior de cada aula y en sus comisiones específicas.

Para terminar este análisis del CML-5X, se presenta el ítem 44.



En este ítem, los docentes de la Escuela 1 opinan que su director: 2=nunca, 2=de vez en cuando, 2=a veces, 4=bastante y 7=casi siempre, logra incrementar el deseo de realizar un trabajo de la mejor manera posible; un líder que no motiva a su personal a realizar su trabajo de una manera óptima, implica que –desde la cúspide– no se busca cumplir con un trabajo de excelencia, que sea un trabajo meramente realizado por cumplir con un requisito y por

conseguir una remuneración salarial; además este ítem mantiene una estrecha relación con el factor de Motivación inspiracional, donde se observa que el director realiza pocas acciones en favor de lograr motivar a sus colaboradores; la motivación se puede realizar de manera personal o grupal, cada líder debe de interpretar las situaciones para saber en qué momento actuar.

En la Escuela 2, se observa que los profesores opinan que su director: 1=a veces, 5=bastante y 11=casi siempre logra incrementar el deseos de sus seguidores a realizar un trabajo de calidad, a esforzarse en las acciones emprendidas, relacionándose con el reconocimiento que este líder realiza hacia los profesores –de manera constante–, por los logros alcanzados, logrando así incrementar el deseo de cada docente para trabajar de manera ardua; la motivación es fundamental en el ser humano, desde la propia casa se pide que los padres de familia motiven a sus hijos, reconozcan y premien sus logros, así como hagan ver las consecuencias de sus actos; además la otra cara de la moneda en la motivación es el seguimiento, ya que si ésta sólo queda en echarle porras a los seguidores y no reconocer el logro, la motivación pierde sus efectos positivos.

El estilo de liderazgo que los docentes perciben en cada una de las Escuelas Primarias implica que cada director ha experimentado y vivido un proceso formativo distinto, desde su propia experiencia de vida, familiar, académica, trayecto institucional, entre otros aspectos, pero el tipo de liderazgo que cada uno de ellos ejerce consciente e inconscientemente modifica sin lugar a dudas su entorno laboral, de manera específica el clima de la organización escolar reflejada en la eficacia, satisfacción y esfuerzo extra que manifiestan los docentes (seguidores).

## CONCLUSIONES

Los resultados de la aplicación e interpretación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo realizado a los docentes de la Escuela 1 y la Escuela 2, indican que los profesores sí observan en sus directores –líderes– los factores que componen tanto al Liderazgo Transformacional como al Liderazgo Transaccional. Por lo tanto los resultados comprueban que la teoría de liderazgo se puede observar y cuantificar con el instrumento utilizado.

Gracias a la aplicación de este instrumento se puede afirmar que el comportamiento de los directores es claramente observable y cuantificable con los ítems contenidos en el CML-5X, y que además los resultados arrojados en dicho instrumento se midieron con programas estadísticos específicos (Zamora, 2008).

Los hallazgos brindan una visión clara de que existe una separación entre el liderazgo ideal que la autoridad educativa supone se ejerce en las escuelas. y la realidad de cada centro educativo. Si bien es cierto, el liderazgo se puede vivir al ejercer de manera intencionada cierto tipo de liderazgo, afirmación que las autoridades de cualquier sistema educativo deberían de contemplar como aspecto fundamental y relevante para ser considerado en la formación y elaboración de los trayectos formativos dirigido a las personas que pretenden ser directores, supervisores o jefes de enseñanza.

Por otro lado se encontró que a mayor ejercicio del Liderazgo Transformacional se vive un mejor clima organizacional en las escuelas primarias, como Friedman (citado en Mendoza, García y Uribe, 2014) lo aseguró al mencionar que “[...] encontró que el liderazgo transformacional tiene influencia sobre la cultura organizacional [...]” (p.1413).

Cabe recordar, que la presente tesis partió del supuesto de que un estilo de Liderazgo Transformacional, a diferencia del estilo de Liderazgo Transaccional, ejercido por la figura del director de nivel Primaria, brinda a este líder la posibilidad de favorecer el cumplimiento de la misión escolar, considerando ante este fenómeno la satisfacción, el esfuerzo extra y la efectividad de los docentes como elementos constitutivos del clima en la organización escolar. Partir de estos supuestos pareció algo novedoso, ya que estos tipos de liderazgo han sido poco estudiados –inexplorados– en México y de manera concreta en las escuelas de nivel básica con sostenimiento público. Por otro lado se encontró que a mayor ejercicio del Liderazgo Transformacional, por parte del director –líder– de escuela se vive un mejor clima en la organización escolar.

Por otra parte con la evidencia teórica y práctica de que el director de una institución educativa debe de impulsar y motivar de manera permanente a los docentes, se confirma el primer objetivo particular respecto a que el liderazgo práctico es fundamental para la buena conducción de las organizaciones escolares. Por otra parte, con la evidencia recabada se pudo observar el tipo de estilo de Liderazgo Transformacional y Transaccional que ejerce cada director, tiene un impacto en los docentes. De manera que el que tiende a ser más transaccional genera molestias en su personal, su probabilidad de alcanzar con éxito su misión es baja; mientras el que es más transformacional tiende a modelar un liderazgo definido, constante e incluyente, permitiendo que se alcancen las metas contractuales.

Por otra parte, se demostró que efectivamente el ejercicio del liderazgo fortalece los niveles de confianza y a las personas que participan en los colegiados educativos, ya que los involucra, los hace partícipes, los empodera y los desarrolla desde sus características particulares. Sin embargo, el asumir cierto tipo de liderazgo no significa que se actúe de

manera correcta o incorrecta, significa que la persona se ha convertido en un líder con estilo o tipo específico que ciertamente, y en la mayoría de los casos, no ha estudiado dicho estilo para ejercerlo, sino que la experiencia lo ha motivado y orientado a ejercer ese estilo por así convenir a sus intereses particulares y a su historia personal.

También se concluye, gracias a la aplicación del instrumento utilizado, que la percepción de los docentes respecto al tipo de liderazgo que ejercen sus directores, puede ser observada por estos seguidores; de manera específica en la Escuela 1 los profesores perciben que su director ejerce un Liderazgo Transaccional y los maestros de la Escuela 2 distinguen que su director tiende a vivir un Liderazgo Transformacional. Cumpliéndose así lo propuesto en el objetivo 3 de esta tesis. La combinación de los ítems reflejó claramente cada uno de los factores que componen ambos liderazgos.

Los resultados de esta investigación son consistentes con las posturas encontradas a lo largo del camino, lo que permite reafirmar la postura de Martins (2009) al mencionar que los gerentes –directores– de las escuelas “[...] han de ser personas con metas definidas, carismáticos, con una personalidad atrayente, saber comunicar sus deseos, poseer un gran dinamismo ejemplar, un motivador al logro y por último saber actuar en diferentes contextos [...]” (p.25). Es por ello que hay que considerar que no existe un estilo o tipo de liderazgo 100% puro, cerrado o enmarcado en una sola teoría, hay una mezcla de formas de expresión que permiten a los individuos resolver los problemas de la vida cotidiana de la mejor manera posible; los directores que día a día legitiman su función y su liderazgo al tratar de convertir a sus docentes –seguidores– en líderes son los que serán recordados porque supieron ver desde arriba, a los de abajo, y los motivaron e impulsaron a levantarse y convertirse en líderes.

Al no poner en duda el papel fundamental que tiene el liderazgo de un director al interior de una escuela Primaria, por la gestión de dicho actor, las autoridades Federales, estatales y municipales deberían de considerar aumentar su sueldo con la intención de que él o ella no busquen otras actividades remuneradas e inviertan su tiempo en su formación, capacitación y descanso.

Es importante resaltar que esta investigación aporta elementos específicos en el tema de liderazgo escolar, en el contexto mexicano y en específico de Educación Básica, de manera concreta en el nivel de primaria, por lo que la puerta está abierta para encontrar semejanzas y discrepancias si dicha teoría se puede observar de igual manera en los niveles de Preescolar, Secundaria e incluso en Educación Media Superior, así como en las escuelas primarias de sostenimiento privado (particular).

Por otro lado, sería muy conveniente que otro investigador, interesado en el tema, utilizara el mismo instrumento de corte cuantitativo y lo cruzara con técnicas cualitativas para observar si existen coincidencias o discrepancias en el análisis de la información. Además las personas encargadas del diseño de las políticas públicas deben considerar los hallazgos encontrados en la presente investigación, ya que la formación de los líderes es primordial y esencial en la conducción de las escuelas; pues los directores son seres humanos llenos de experiencias, habilidades, conocimientos, sentimientos, errores y virtudes que merecen ser tomados en cuenta al interior de las organizaciones educativas.

Por último, se invita a investigadores y especialistas a profundizar acerca de este inmenso tema, específicamente en el contexto educativo, ya que la educación llevará al ser humano a ser mejor persona, a conservar los recursos naturales, a convivir en armonía, a

aprender del pasado, a vislumbrar un futuro más prometedor, a ser feliz en esta vida y a disfrutar de cada momento de su existencia.

## Referencias bibliográficas

- Abdelmagid, N. (2006). El estilo gerencial del docente y el proceso evaluativo instruccional en la segunda etapa de educación básica. *Revista Telos*, 8(1), 76-93. ISSN: 1317-0570. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99318655006>
- AEFCM (2018). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2018-2019. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/guia-operativa-para-la-organizacion-y-funcionamiento-de-los-servicios-de-educacion?state=published>
- Aguilar, M., y Morales, M. (2007). Estilos De pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. *Revista de Psicología/Journal of Psychology*, 9(1), 81-91. ISSN 1990-6757. Recuperado de [http://181.224.246.204/index.php/R\\_PSI/article/view/424](http://181.224.246.204/index.php/R_PSI/article/view/424)
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Barcelona (España). *Educación*, (24), 89-110. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2978>
- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. Secretaría de Educación Pública. México.
- Arredondo, F. y Maldonado, V. (2010). Differences Between the relationship of integrity and Leadership styles according to the model of Bernard Bass. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 59-76. ISSN 0123-5923. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v26n114/v26n114a04.pdf>
- Avolio, B. Bass, B. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. [versión



- electrónica]. *Journal of Occupational and /organizational Psychology*, 72, pp. 442-462.
- Ayoub, J. (2010). Estilos de liderazgo y sus efectos en el desempeño de la administración pública mexicana (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662373/ayoub\\_perez\\_jose\\_luis.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662373/ayoub_perez_jose_luis.pdf)
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. (2014), Liderazgo Transformacional. *Academia*. Recuperado de [www.academia.edu/7111027/LIDERAZGO\\_TRANSFORMACIONAL](http://www.academia.edu/7111027/LIDERAZGO_TRANSFORMACIONAL)
- Bass, B., Ronald E. y Riggio I. (2006). *Transformational Leadership*. ISBN 080584761
- Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Editorial Gedisa, S. A. Barcelona, España. ISBN: 978-84-7432-726-7
- Bracho, O. y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 15(2), pp. 165-177. ISSN 1317-0570.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejorar: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. ISSN 0717-7798. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Cabrera, D. (2014). Liderazgo en el sector público: una revisión de la literatura. *Suma de Negocios*, 5(11), pp. 96-107. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X14700242>
- Cabrera, J. (2016). Liderazgo transformacional en México (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/liderazgo-transformacional-en-mexico>

- Castro, E., Miquilena, E., y Peley, R. (2006). Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas. *Omnia*, 12(1), 83-96. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 1315-8856. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73712104>
- Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME); Heurística Educativa, S. C., (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(3), 23-72. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27028898002>
- Contreras, F. y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(39), 152-164. ISSN: 0124-5821. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433/886>
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. *Ediciones Morata, S. L.* Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Cortés, Alejandra (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV(106), 203-214. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 0482-5276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15310615>
- Diario Oficial de la Federación. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Diario Oficial de la Federación (1982) Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Ciudad de México, México. Recuperado de [https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/archivos/acuerdo96.pdf](https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf)

- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado b) del artículo 123 constitucional Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/111\\_010519.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/111_010519.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Ciudad de México, México. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Díaz, M. (2019). La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológicos contemporáneos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 605-624. ISSN: 1409-4703. Recuperado de [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/388/3/D%C3%ADazMiguel\\_2019\\_La-Complejidad-de-la-investigaci%C3%B3n-en-liderazgo-educativo.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/388/3/D%C3%ADazMiguel_2019_La-Complejidad-de-la-investigaci%C3%B3n-en-liderazgo-educativo.pdf)
- Durán, M., y Castañeda, D. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicio. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), pp. 135-147. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.1.13 Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/16256>
- Fernández, E. (2006). Análisis de la Gestión y el Liderazgo Directivo de la Escuela Secundaria Diurna No. 163 Dr. Enrique González Martínez, en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para contribuir con el logro educativo (tesis de maestría). Universidad La Salle. México D. F.
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1531>
- Garbanzo, G., y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos, *Revista Educación*, 34(1), 15-29. ISSN: 0379-7082. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>

- García, M. (2011). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una Aproximación Conceptual. *Cuadernos de Administración*, 25(42), 43-61. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/cdea.v25i42.413>
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 41-54. ISSN 1657-8961.
- Gil, A., Muñiz, M. y Delgado, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13-33. [Fecha de Consulta 27 de Junio de 2020]. ISSN: 1317-5815. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135001.pdf>
- GCDMX. (s/a). Gobierno de la Ciudad de México, Escuelas Públicas, s/a, s/p. Recuperado de <https://datos.cdmx.gob.mx/explore/embed/dataset/escuelas-publicas/table/?q=iztacalco%20primaria%20general>
- Godoy, R., y Bresó, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(2), 59-64. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596213700094>
- González, M. (2009). Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos, Recuperado de <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf>
- Hermosilla, D., Amutio, A., Costa, S., y Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables medidoras y consecuencias a largo plazo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 135-143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.003>
- INEE. (2010). El derecho a la educación en México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/el-derecho-a-la-educacion-en-mexico-informe-2009/>

- INEE. (2012). Revisiones de la OCDE sobre Evaluación en Educación, México.
- INEE. (2018). Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2016-2017/>
- Jaime, S. (2013). Estilos de gestión: un fenómeno de control y resistencia en la implementación de la política educativa actual. El caso del Sector 12 de Educación Primaria en el Distrito Federal (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/tesis/220-estilos-de-gestion-un-fenomeno-de-control-y-resistencia-en-la-implementacion-de-la-politica-educativa-actual>
- Jiménez, A. y Torres A. (2006) La práctica investigativa en ciencias sociales. *DCS, Departamento de Ciencias Sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152. Argentina.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. *Fundación Chile. Área de Educación*, 17-57 y 97-133. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5428>
- Lupano, M., y Castro, A. (2013). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate 6. Psicología, Debate y Sociedad (SECTIP 0242/03)*, 107-121. Recuperado de <https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>
- López, G., Slater, C., y García, J. (2009). Las Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas. El caso de Rebeca. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 14: Práctica Educativa en espacios escolares*, 1-11.

- Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0114T.htm>
- López, G., Slater, C., y García, J. (2010). Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49. ISSN 1696-4713. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Pr%C3%A1cticas+de+Direcci%C3%B3n+y+Liderazgo+en+las+Escuelas+Primarias+P%C3%ABlicas+d e+M%C3%A9xico.+Los+primeros+a%C3%B1os+en+el+puesto&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pr%C3%A1cticas+de+Direcci%C3%B3n+y+Liderazgo+en+las+Escuelas+Primarias+P%C3%ABlicas+d e+M%C3%A9xico.+Los+primeros+a%C3%B1os+en+el+puesto&btnG=)
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. ISSN: 0718-0705. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art08.pdf>
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, (22), 193-211. ISSN 0212-5374. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20282/funcion\\_liderazgo.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20282/funcion_liderazgo.pdf)
- Manning, E. (2003). El liderazgo del Director Educativo como Eje para Realizar el Rediseño de una Institución de Educación Media Superior (Tesis de Maestría). Universidad La Salle. México D. F.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 103-117. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20736>
- Martins, C., Cammaroto, A., Neris, L., y Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-27. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 1409-4703. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713058008>
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación* 23(44), 7-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056840>

- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20. ISSN-e 1696-4713.
- Mejía, S. (2007). Liderazgo a través de la Historia, *Scientia et Technica* 1(34), 343-348. Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5621/3069>
- Mendoza (2011). Elaboración y validación del cuestionario “Autoevaluación de la gestión directiva en pos de una educación creativa”. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 369-388.
- Mendoza, I. A. (2005). *Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de gerentes de ventas de una empresa farmacéutica a nivel nacional*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Departamento de Ciencias Económico Administrativas, Tlaxcala. Recuperado de <http://www.colpamex.org/Tesis/AMM.pdf>
- Mendoza, I., García, B. y Uribe, J. (2014). Liderazgo y su Relación con Variables de Resultado: un Modelo Estructural Comparativo entre Liderazgo Transformacional y Transaccional en una Empresa de Entretenimiento en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1), 1412-1429. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471914703849>
- Mendoza, I. y Torres, J. (Mayo de 2008). Estudio de género sobre liderazgo transformacional y transaccional de directivos de un hospital de tercer nivel en el Distrito Federal. Documento presentado en el XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A. C., Tijuana, México. Recuperado de <http://www.frs.com.mx/Portals/1/Conozca/doc/21Estudio%20de%20G%C3%A9nero%20de%20Liderazgo%20Transformacional.pdf>
- Molero, 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. Madrid (España). *Psicothema*, 22(3), 495-501. ISSN 0214-9915.

- Murillo, J. (2008). Cuestionarios y escalas de actitudes. *Facultad de formación de profesorado y evaluación*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/\\_facultad.pdf](http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf)
- Navareño, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (17), 1-10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/523/363>
- Navarro, M. (2004). La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *La gestión educativa: experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*, 18, 1-23. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://www.geocities.ws/narodmi/docs/doc3.pdf>
- OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica, 2009. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015.
- Pacsi, A., Estrada, W., Pérez, A., y Cruz, P. (2015). Liderazgo Laissez Faire. *Revista Cuaderno Empresarial*, 1(1), 9-16. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Liderazgo+Laissez+Faire%2C+Revista+Cuaderno+Empresarial+&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Liderazgo+Laissez+Faire%2C+Revista+Cuaderno+Empresarial+&btnG=)
- Pedraja, L., y Rodríguez, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista facultad de ingeniería- Universidad de Tarapacá*, 12(2), 63-73. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-13372004000200009&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-13372004000200009&script=sci_arttext)
- Pérez, I., Maldonado, M., y Bustamante, S. (2015). EL análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 10(3). s/n. ISSN:1316-6212. Recuperado de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/283>



- Posner, M. (2004). Gestión de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 269-276. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 1405-6666. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002102>
- Raineri, A. (2006). Estilos de dirección como determinantes del clima laboral en Chile. *Revista ABANTE*, 9(1), 3-33.
- Ramírez, L. (2014). La gestión escolar: El papel del director de la Escuela Secundaria Diurna en el Distrito Federal (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 096 D. F. Norte. Ciudad de México.
- Robles, M., Dierssen, T., Martínez, E., Herrera, P., Díaz, A., y Llorca, J. (2005). Variables relacionadas con la satisfacción laboral: un estudio transversal a partir del modelo EFQM. Cantabria (España). *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 127-134. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/gs/2005.v19n2/127-134/es>
- Rodríguez, A., y Mármol, M. (2009). Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 192-207. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 0121-3261. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26811984009>
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación Educ.*, 14(2), 253-267. ISSN 0123-1294. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1257>
- Rowold, J. (2005). Multifactor Leadership Questionnaire. *Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City: Mind Garden. Recuperado de <https://www.mindgarden.com/documents/MLQGermanPsychometric.pdf>
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1-12. ISSN 1809-4651. Recuperado de <http://www.tutores.escasto.ipn.mx/mariogerardoricardo/files/2012/02/LIDERAZGO-TRANSFORMACIONAL-EJEMPLO4.pdf>
- Santizo, C. (2009). Las mejores prácticas de gestión en educación básica: elementos para el aprendizaje organizacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (55),

- pp. 64-69. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34012024009>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2004). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. ISBN 987-1183-32-1
- SEP (2001). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I. Programa Escuelas de Calidad. México. ISBN: 978-607-8017-35-5 Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/biblioteca-cises/100/modelo-de-gestion-educativa-estrategica-modulo-1>
- SEP (2017). Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017)
- SEP (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Ciclo Escolar 2020-2021
- SEP (2019). Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua. Subsecretaría de Educación Básica. México. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/seccioncte/1/6/93>
- SEP (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Recuperado de [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- SEP (2019). Estadística Educativa. Ciudad de México. Ciclo Escolar 2018-2019. Ciudad de México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado de [http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_09CDMX.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_09CDMX.pdf)

- Serrano, B., y Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117-125. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X14700266>
- Sun, J., y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41-70. Traducido por Miguel Stuardo Concha. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663305>
- Uçar, A. C., Eren, E., & Erzengin, E. (2012). Determination of the Relationship Between Leadership Perceptions of Blue Collars and Organizational Outcomes by Using MLQ Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 196-208. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.024>
- Uribe, M. (2007). El liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661095/REICE\\_5\\_5\\_21.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661095/REICE_5_5_21.pdf?sequence)
- Vargas, A., Cabrera, H. y Rincón, P. (1978). Estilos de solución de conflictos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(1), 53-69.
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1),73-91. [Fecha de Consulta 22 de Mayo de 2020]. ISSN: 1696-4713. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55125665006>
- Vázquez, L. (2016). La reconfiguración del papel directivo escolar en el marco de las competencias derivadas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE): el caso de la Escuela Primaria “Simón Bolívar” (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 096 D. F. Norte. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/31799.pdf>

- Vega, C. y Zavala, G. (2004). Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106405>
- Vera, C. (2018). Investigación exploratoria de liderazgo transformacional en asociaciones civiles con fines socioeducativos domiciliadas en la Ciudad de México (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de México. Ciudad de México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/investigacion-exploratoria-de-liderazgo-transformacional-en-asociaciones-civiles-con-fines-socioeducativos-domi>
- Vértiz, M. (2009). Procesos institucionales de cambio y estabilidad en organizaciones educativas. *Sinética*, (33), 01-21. ISSN 1665-109X. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2009000200004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2009000200004&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Viveros, J. (2003). Liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos. *OIT*, 1-12. ISSN: 1726-1228. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41442487/Liderazgo\\_comunicacion\\_efectiva\\_y\\_resolucion.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41442487/Liderazgo_comunicacion_efectiva_y_resolucion.pdf)
- Zamora, G. (2008). Factores de la Organización Escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos* 34(1), 139-155. ISSN 0718-0705. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100008&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100008&script=sci_arttext)
- Zurita, U. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 40(72), 85-115. ISSN 0252-1865. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>

## **Anexo 1. Funciones del director escolar**

Artículo 14.-El director del plante es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

Artículo 15.-En sus ausencias temporales el director será suplido por el profesor de mayor antigüedad en la escuela y que atienda el grado más alto. En caso de que la falta exceda de una semana, lo suplirá la persona designada por la dirección o delegación general correspondiente.

Artículo 16.-Corresponde al director de la escuela:

I.-Encauzar el funcionamiento general del plante a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;

II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel:

III.-Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes;

IV.-Representar técnica y administrativamente a la escuela;

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;

VI.-Suscribir la documentación oficial del plante, evitar que sea objeto de usos ilegales, preservarla de todo tipo de riesgos y mantenerla actualizada;

VII.-Elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores;

VIII.-Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que, para desarrollar el programa de educación primaria vigente, elabore el personal docente, controlando que aquél se adecue a las técnicas pedagógicas aplicables;

IX.-Dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente, de conformidad con el calendario escolar y los planes de trabajo autorizados;

X.-Proporcionar la información que, a través de sus autoridades competentes, le requiera la Secretaría de Educación Pública en el tiempo que ésta señale:

XI.-Tramitar, ante las autoridades competentes, el permiso necesario para la celebración de actividades didácticas, culturales o recreativas que se realicen fuera del plantel;

XII.-Autorizar la celebración de eventos y espectáculos públicos relacionados con las actividades propias del plante, previo permiso de la dirección o delegación general correspondiente. Los actos a que se refiere esta fracción no deberán causar gravamen económico al alumno;

XIII.-Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios;

- XIV.-Dictar las medidas necesarias para garantizar la atención de los grupos que eventualmente queden sin maestro;
- XV.-Elaborar y mantener actualizado el inventario de los bienes del activo fijo del plantel y notificar a las autoridades correspondientes las modificaciones que sufra el mismo;
- XVI.-Cuidar de la conservación del edificio escolar y sus anexos, vigilando que los mismos reúnan las condiciones necesarias de seguridad, funcionalidad e higiene;
- XVII.-Informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plante, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos;
- XVIII.-Supervisar la adquisición y distribución del material didáctico y el correcto uso de equipos y demás instalaciones materiales.
- XIX.-Convocar a la integración, en su caso, del Consejo Técnico Consultivo de la escuela dentro de los primeros quince días del inicio del año escolar;
- XX.-Formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en sus deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que en éste se adopten;
- XXI.-Aplicar las medidas disciplinarias a las que hace referencia este ordenamiento;
- XXII.-Llevar un registro de entrada y salida del personal, así como uno en que se anoten recomendaciones del inspector escolar y otras autoridades competentes;
- XXIII.-Supervisar el cumplimiento de la obligación de rendir honores a la bandera nacional los días lunes de cada semana, en los términos de las disposiciones legales aplicables;
- XXIV.-Radical en la comunidad donde preste sus servicios;
- XXV.-Abstenerse de abandonar sus labores dentro del plantel, así como de disponer del personal o edificio y equipo escolar para atender ocupaciones particulares, y
- XXVI.-Realizar las demás funciones que siendo análogas a las anteriores le confieran este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.

Creación propia: Las funciones del director de Escuela Primaria. Fuente: DOF. 1986. Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.

## Anexo 2

Selección de documentos internacionales sobre derecho a la educación	
Documento	Contribución a la definición del derecho a la educación
1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Obligatoriedad y gratuidad de la instrucción elemental y fundamental.
1960 Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza.*	Igualdad de oportunidades y trato en la educación. Interrumpir cualquier práctica que implique discriminación en la educación.
1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	Participación eficaz en una sociedad libre.
1972 Informe Faure: <i>Aprender a ser</i> .	Educación a lo largo de la vida. Educación permanente. Aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.
1979 Declaración de México en el marco de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y El Caribe convocada por la UNESCO.	Ofrecer una educación general mínima de ocho a 10 años y tener como meta incorporar a todos los niños en edad escolar antes de 1999, de conformidad con las políticas educativas nacionales; Adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos; Dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa, con el objeto de superar el rezago existente y permitir que la educación contribuya plenamente al desarrollo y se convierta en su motor principal.
1989 Convención sobre los Derechos del Niño.	Disponibilidad y accesibilidad de la educación para todos los niños.
1990 Declaración Mundial de Educación para Todos.	Necesidades básicas de aprendizaje. Calidad y Equidad.
1996 Informe Delors: <i>La Educación encierra un tesoro</i> .	Aprendizaje a lo largo de la vida. Además de aprender a ser, a hacer, a aprender se incluye aprender a convivir.
1996 Informe de la OCDE: <i>Aprender a cualquier edad</i> .	Aprendizaje a lo largo de la vida.
2000 Informe Mundial de la Educación de UNESCO: <i>El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida</i> .	Una educación para todos a lo largo de la vida.
2000 Marco de Acción de Dakar.	La educación es elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz. Medio de participación en los sistemas sociales y económicos.
2007 Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC/OREALC): <i>Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos</i> .	Educación de calidad para todos a lo largo de la vida.
2007 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.	Derechos colectivos, culturales y la identidad. Derecho a la salud, la educación y el empleo. Combatir la discriminación y el racismo. Oportunidades de aprendizaje en sus propias lenguas.

Selección de documentos internacionales sobre derecho a la educación. Fuente: INEE, *El Derecho a la Educación en México*, 2010, p.18.

### Anexo 3. El perfil del personal que ocupa el cargo de director escolar en Educación Básica.

I. Un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
1.1 Asume en el ejercicio de su función directiva que la educación es un derecho fundamental de niñas, niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar, a la vez que es un medio para la transformación social del país. 1.2 Impulsa que toda la comunidad escolar establezca relaciones interpersonales armónicas y pacíficas centradas en la dignidad de las personas y el respeto a los derechos humanos. 1.3 Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su práctica y contribuir a la transformación y mejora de la escuela.
II. Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia
2.1 Conoce la cultura escolar del plantel educativo y las características sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad en la que se ubica la escuela. 2.2 Reconoce las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que favorecen el aprendizaje de todas las niñas, niños y adolescentes. 2.3 Impulsa la participación de toda la comunidad escolar para garantizar la formación integral de los alumnos en un marco de equidad, inclusión e interculturalidad.
III. Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes
3.1 Dirige la construcción de una perspectiva compartida de mejora de la escuela. 3.2 Establece formas de organización y funcionamiento de la escuela con sentido de responsabilidad, apego a la normativa vigente y uso eficiente de los recursos. 3.3 Desarrolla estrategias de mejora de la escuela para la formación integral de los alumnos. 3.4 Impulsa el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para favorecer la transformación y mejora de las prácticas docentes.
IV. Un directivo que propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos
4.1 Promueve la participación corresponsable de las familias y la comunidad en la labor educativa de la escuela, con base en el diálogo, el respeto y la confianza. 4.2 Propicia que la escuela promueva y preserve los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales de la comunidad, en un marco de respeto a los derechos humanos y de la infancia. 4.3 Gestiona con las familias, la comunidad, la supervisión e instituciones, apoyos que favorecen el bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

Fuente: Creación propia. Consultar SEP, 2019, p.38-48



#### **Anexo 4. Del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública**

Artículo 1°. Para efectos de este reglamento, se denomina escalafón el sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas. Este Reglamento contiene el conjunto de normas que determinan y regulan este procedimiento con fundamento en lo dispuesto por el Título Tercero de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, y con apoyo en lo relativo al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la propia Dependencia.

Artículo 2°. Las disposiciones de este Reglamento son obligatorias para la Secretaría de Educación Pública, sus trabajadores, la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Artículo 3°. Las disposiciones de este Reglamento no son aplicables a las personas que ocupen puestos de los considerados de confianza por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado.

Artículo 4°. Los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública se clasifican, para los efectos escalafonarios, conforme a los Grupos establecidos en el catálogo de empleos del instructivo para la formación y aplicación del Presupuesto de Egresos de la Federación. Artículo 5°. Para los fines escalafonarios, se considera como ascenso todo cambio a una categoría superior.

Artículo 6°. Los movimientos de personal de base que se efectúen de acuerdo con este Reglamento, no podrán modificarse o revocarse sino por resolución expresa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o de autoridad judicial competente.

Artículo 7°. La Secretaría de Educación Pública podrá cubrir provisionalmente las plazas que a su juicio no puedan permanecer vacantes, en la inteligencia de que los nombramientos que expida tendrán el carácter de interinos y sólo surtirán efectos hasta la fecha en que por dictamen de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón se otorguen en forma definitiva.

Artículo 8°. Los trabajadores de base designados para ocupar un puesto de confianza en la Secretaría de educación Pública, conservarán su base y las vacantes que se presenten, con tal motivo, se cubrirán en los términos de este Reglamento y dichos nombramientos tendrán el carácter de interinos. Si la vacante llega a ser definitiva, tendrá derecho a concursar de oficio quien la ocupe provisionalmente.

Artículo 9°. Cuando un trabajador de confianza vuelva a ocupar el puesto de base que le corresponda, se correrá el escalafón en sentido descendente, afectándose exclusivamente a las plazas que en el movimiento ascendente respectivo fueron ocupadas con carácter provisional.

Artículo 10. Son sujetos de derecho escalafonario los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública con un mínimo de seis meses de ejercicio en la plaza inicial. La promoción escalafonaria de los trabajadores, será posible sólo después de transcurridos seis meses, contados entre la fecha del último dictamen emitido a su favor y la del reporte de la vacante a la Comisión. En los casos de concursantes únicos dentro de la categoría inmediata inferior, el ascenso podrá realizarse antes del término mencionado.

Artículo 11. El ascenso de los trabajadores se determinará mediante la calificación de los diversos factores escalafonarios que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, en los términos señalados por este Reglamento.

Artículo 12. Se denomina concurso escalafonario al procedimiento por el cual la Comisión Nacional Mixta de Escalafón reconoce los derechos escalafonarios de los trabajadores, con base en la calificación de los factores escalafonarios.

Artículo 13. Será optativo para los trabajadores el aceptar o no su ascenso, debiendo, en este último caso comunicar por escrito su decisión a la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, dentro de un término de diez días hábiles contados a partir de la fecha en que se le haya hecho saber su promoción.

ARTÍCULO 25. La Comisión Nacional Mixta de Escalafón es una institución autónoma en sus decisiones cuyas resoluciones no pueden ser invalidadas por autoridades administrativas u órganos de gobierno sindical sino únicamente por los tribunales competentes.

ARTÍCULO 26. La Comisión Nacional Mixta de escalafón efectuará los movimientos de ascenso y permuta de los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública, con fundamento en lo dispuesto en el Título Tercero de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y del presente Reglamento.

ARTÍCULO 27. La Comisión Nacional Mixta de Escalafón ejercerá sus funciones en pleno, pro para los efectos de la preparación, estudio y desarrollo de los trabajos de su competencia los secretarios nacionales tendrán a su cargo los grupos a que se refiere el presente Reglamento.

ARTÍCULO 32. El Grupo II, en el presente, está facultado para conocer los asuntos escalafonarios y elaborar los proyectos de dictamen y de catálogo, relativos a las ramas escalafonarias siguientes: jardines de niños en toda la República, escuelas primarias diurnas y nocturnas en el distrito Federal, escuelas asistenciales y centros regionales de educación fundamental escuelas primarias de experimentación pedagógica; anexas a las normales de maestros y ayudantes de taller de escuelas primarias en el Distrito Federal; maestros de enseñanzas musicales elementales de jardines de niños en toda la República y de otras que pudieren crearse de acuerdo con las necesidades del servicio, de conformidad con la clasificación consignada en el artículo 4º de este Reglamento.

ARTÍCULO 90. Son factores escalafonarios: I. Los conocimientos; II. La aptitud; III. La antigüedad; IV. La disciplina y la puntualidad.

El significado de los anteriores conceptos, es el determinado por el Artículo 50 de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. ARTÍCULO 91. La evaluación de los factores escalafonarios se hará conforme a las especificaciones de los tabuladores respectivos, los cuales deberán elaborarse con base en las disposiciones del presente título.

## Anexo 5.

For use by RAFAEL HERNANDEZ MENDEZ only. Received from Mind Garden, Inc. on August 1, 2020

**Permission for RAFAEL HERNANDEZ MENDEZ to reproduce 50 copies  
within three years of August 1, 2020**

### **Multifactor Leadership Questionnaire™**

**Instrument (Leader and Rater Form)**

**and Scoring Guide  
(Form 5X-Short)**

**by Bruce Avolio and Bernard Bass**

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com  
www.mindgarden.com

#### **IMPORTANT NOTE TO LICENSEE**

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work – via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

**You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.**

*This instrument is covered by U.S. and international copyright laws as well as various state and federal laws regarding data protection. Any use of this instrument, in whole or in part, is subject to such laws and is expressly prohibited by the copyright holder. If you would like to request permission to use or reproduce the instrument, in whole or in part, contact Mind Garden, Inc.*

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All rights reserved in all media.  
Published by Mind Garden, Inc., [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

## Anexo 6.

For use by RAFAEL HERNANDEZ MENDEZ only. Received from Mind Garden, Inc. on August 1, 2020

### **For Publications:**

We understand situations exist where you may want sample test questions for various fair use situations such as academic, scientific, or commentary purposes. No items from this instrument may be included in any publication without the prior express written permission from Mind Garden, Inc. Please understand that disclosing more than we have authorized will compromise the integrity and value of the test.

### **For Dissertation and Thesis Appendices:**

You may not include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you may use the three sample items specified by Mind Garden. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce the three sample items in a thesis or dissertation, the following page includes the permission letter and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

### **Online Use of Mind Garden Instruments:**

Online administration and scoring of the Multifactor Leadership Questionnaire is available from Mind Garden, (<https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>). Mind Garden provides services to add items and demographics to the Multifactor Leadership Questionnaire. Reports are available for the Multifactor Leadership Questionnaire.

If your research uses an online survey platform other than the Mind Garden Transform survey system, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at [mindgarden.com/mind-garden-forms/58-remote-online-use-application.html](https://www.mindgarden.com/mind-garden-forms/58-remote-online-use-application.html).

### **All Other Special Reproductions:**

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact [info@mindgarden.com](mailto:info@mindgarden.com).



[www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

To Whom It May Concern,

The above-named person has made a license purchase from Mind Garden, Inc. and has permission to administer the following copyrighted instrument up to that quantity purchased:

**Multifactor Leadership Questionnaire**

The three sample items only from this instrument as specified below may be included in your thesis or dissertation. Any other use must receive prior written permission from Mind Garden. The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material. Please understand that disclosing more than we have authorized will compromise the integrity and value of the test.

**Citation of the instrument must include the applicable copyright statement listed below. Sample items:**

As a leader ....

- I talk optimistically about the future.
- I spend time teaching and coaching.
- I avoid making decisions.

The person I am rating....

- Talks optimistically about the future.
- Spends time teaching and coaching.
- Avoids making decisions

Copyright © 1995 by Bernard Bass & Bruce J. Avolio. All rights reserved in all media.  
Published by Mind Garden, Inc. [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

Sincerely,

Robert Most  
Mind Garden, Inc.  
[www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)