



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Modelo de liderazgo situacional para lograr la participación eficiente de docentes y estudiantes en gestión escolar en la Institución Educativa Secundaria "Jancos Alto" del distrito y provincia de San Pablo-Región Cajamarca 2015".

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA
EDUCATIVA ESTRATÉGICA.**

Presentada Por:

Valdez Gamarra, Elena

LAMBAYEQUE – PERU

2019

"Modelo de liderazgo situacional para lograr la participacion eficiente de docentes y estudiantes en gestión escolar en la Institución Educativa Secundaria "Jancos Alto" del distrito y provincia de San Pablo-Región Cajamarca 2015".

Valdez Gamarra, Elena
AUTORA

Dr. Cieza Sanchez, Jaime Lucho
ASESOR

Tesis Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. **Para optar el Grado de: Magister En Ciencias De La Educación**, Con Mención en **Gerencia Educativa Estratégica.**

APROBADA POR:

Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. LAURA ALTAMIRANO DELGADO
SECRETARIO DE JURADO

M.Sc. DANIEL EDGAR ALVARADO LEÓN
VOCAL DE JURADO

Lambayeque- 2019.

DEDICATORIA

A mi querida madre María Zenaida quien me impulsa a tomar las mejores decisiones y a mi padre que en paz descanse Medardo, quien en su debido tiempo me inculcó enseñanzas magníficas que hicieron de mí una persona con un espíritu de superación.

A mi hija Ángela Cristina por ser mi estímulo a seguir adelante pese a los desafíos de la vida.

Elena

A G R A D E C I M I E N T O

A Dios, todopoderoso, por estar siempre a mi lado guiándome y escoltándome por la senda de la vida.

Mi gratitud a mi madre por el apoyo y consejos, los que me impulsan a seguir superándome para enfrentar los retos venideros.

Agradecer de manera especial al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa “Jancos Alto”- secundaria, por las facilidades que nos brindaron a fin de realizar diversas actividades para concretar nuestro trabajo de investigación.

Mi gratitud sincera al Dr. Jaime Lucho Cieza Sánchez por el tiempo y las observaciones brindadas.

RESUMEN

La investigación se enfoca en el estudio de los procesos de construcción de un modelo de liderazgo con enfoque participativo tomando como base el modelo de Liderazgo Situacional, en una escuela pública de educación secundaria en el caserio de “Jancos Alto” del distrito de San Pablo en la provincia de San Pablo, de la región Cajamarca. Se desarrolla en tres aspectos centrales: Describir el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa “Jancos Alto”. Identificar los espacios y niveles de participación de docentes en la gestión de la escuela describiendo los elementos de relación entre el estilo de liderazgo del director y la promoción o inhibición de la participación de docentes en la gestión escolar. Y por último es el diseñar y proponer un modelo de liderazgo amparados en el modelo de Liderazgo Situacional. Se recurre principalmente a técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa para el diagnosticar la problemática en la gestión escolar y su relación con la participación docente. A partir de los resultados logrados se pretende aportar a la construcción de un modelo de gestión educativa institucional con enfoque participativo como medio para mejorar la calidad del servicio educativo en escuelas públicas, con la intención de contribuir al desarrollo sostenible de una nueva cultura de gestión institucional en la escuela, en un ambiente de trabajo colaborativo que posibilite procesos pedagógicos de calidad.

Palabras claves: Liderazgo Situacional

ABSTRACT

The research focuses on the study of the processes of construction of a leadership model with a participatory approach based on the Situational Leadership model, in a public secondary school in the hamlet of "Jancos Alto" in the district of San Pablo in the province of San Pablo, in the Cajamarca region. It is developed in three central aspects: Describe the leadership style of the director of the Educational Institution "Jancos Alto". Identify the spaces and levels of teacher participation in the management of the school describing the elements of the relationship between the leadership style of the director and the promotion or inhibition of teacher participation in school management. And finally, it is to design and propose a leadership model based on the Situational Leadership model. It is mainly used techniques and instruments of quantitative research to diagnose the problem in school management. Based on the results achieved, the aim is to contribute to the construction of an institutional educational management model with a participative approach as a means to improve the quality of the educational service in public schools, with the intention of contributing to the sustainable development of a new culture of institutional management at school, in a collaborative work environment that enables quality pedagogical processes.

Keywords: Situational Leadership

INDICE GENERAL

	Págs.
Portada	1
Contraportada.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Índice general.....	vii
Introducción.....	11
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	18
1.1. UBICACIÓN	18
1.1.1. Provincia de San Pablo – Cajamarca.....	18
1.1.2. Referencia de la Institución Educativa.....	21
1.1.3. Ubicación del objeto de estudio.....	24
1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.....	27
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR	29
1.4. METODOLOGÍA	31
1.4.1. Tipo de investigación.....	31
1.4.2. Diseño de investigación.....	32
1.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
1.6. POBLACION Y MUESTRA.....	40
1.7. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.....	41
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	46
2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	46
2.2. BASE TEÓRICA.....	48
2.2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO.....	48
2.2.1.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO.....	48
2.2.1.2. TEORIAS DEL LIDERAZGO.....	52
2.2.1.2.1. Teoría de los rasgos.....	52
2.2.1.2.2. Teorías del comportamiento.....	54
A. estudios de Ohio state.....	54

B. estudios de la Universidad de Michigan.....	55
C. Estudios escandinavos.....	56
2.2.1.2.3 Estilos de liderazgo.....	56
Liderazgo transaccional.....	56
Dirección por contingencia.....	58
Dirección por excepción.....	58
Liderazgo transformacional.....	59
2.2.1.2.4. Características del líder transformacional.....	60
2.2.1.2.5. Dimensiones del liderazgo transformacional.....	67
2.2.1.3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN.....	75
2.2.3. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA GESTIÓN	
ESCOLAR.....	78
2.2.3.1. Conceptos de participación: medio, influencia y poder.....	80
2.2.3.2. Espacios de participación.....	82
2.2.3.3. Niveles de participación en la escuela.....	83
2.2.3.4. Las formas de participación según los estilos de liderazgo de	
Directores.....	87
CAPÍTULO III.....	90
3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	90
3.1.1. Resultados e interpretación sobre las dimensiones del liderazgo...90	
3.1.1.1. Liderazgo transformacional.....	90
3.1.1.2. Consistencia Interna.....	91
3.2. PARTICIPACION.....	110
3.2.1. Resultados del análisis de la variable Participación.....	110
3.3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LIDERAZGO Y	
PARTICIPACIÓN DOCENTE.....	117
3.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	118
3.5. PROPUESTA TEÓRICA.....	123
3.5.1. Liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.....	123
3.6. CONCLUSIONES.....	131
3.7. RECOMENDACIONES.....	132
BIBLIOGRAFÍA.....	134
ANEXOS.....	140

LISTA DE FIGURAS

<i>FIGURA N° 1: Ciudad de San Pablo vista desde el satélite coordenadas (6°51' a 7°14' de latitud sur y 78°36' a 78°55' de longitud Oeste.)</i>	21
<i>Figura N°2: Definición operacional de la variable Liderazgo</i>	38
<i>Figura N° 3: Definición de variable Participación procesos empleados por el director</i>	39
<i>Figura N° 4: Participación en la organización y funcionamiento de la institución educativa. (Extraído del Cuestionario Clima de Trabajo y Participación de la tesis de la Lic. Sandra Albán Miranda)</i>	39
<i>Figura N° 5. Cuestionario A: Estilo de liderazgo del director y procesos de participación promovidos en los docentes</i>	44
<i>Figura N°6: Ítems del cuestionario de Participación extraídos de la tesis Clima de Trabajo y Participación de la Lic. Sandra Albán Miranda</i>	45
<i>Figura N° 07. Formas de participación y tipos de conversación en la toma de decisiones en la escuela. Tomado de Ball (1989:131)</i>	89
<i>Figura N° 8: Dimensiones de Liderazgo Transformacional</i>	90
<i>Figura N° 9: Ítem 5: "Es decidido cuando el asunto lo requiere."</i>	92
<i>Figura N° 10: Ítem 7: Ha demostrado competencia en su trabajo como Director</i>	93
<i>Figura N° 11: Ítem 23: "Contribuye a desarrollar en mí el sentido de Pertenencia</i>	94
<i>Figura N° 12: Ítem 25: "Suele tener claras las prioridades que son más</i>	95
<i>Figura N° 13: Ítem 26: "Confío en él para lograr los objetivos propuestos</i>	96
<i>Figura N° 14: Ítem 27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional</i>	97
<i>Figura N° 15: Ítem 28: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar</i>	98
<i>Figura N° 16: Ítem 30: "Es tolerante con los defectos y errores de los demás"</i>	99
<i>Figura N° 17: Ítem 30: Resumen Dimensión Estimulación Intelectual</i>	101
<i>Figura N° 18: Resumen Dimensión Consideración Individual</i>	102
<i>Figura N° 19: Dimensión L. Transformacional según variables socio demográficas</i>	104
<i>Figura N° 20: Ítem 31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre</i>	105
<i>Figura N° 21: Ítem 32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien</i>	105
<i>Figura N° 22: Ítem 33: Centra su atención principalmente en las irregularidades</i>	106
<i>Figura N° 23: Ítem 35: Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo</i>	107
<i>Figura N° 24: Ítem 36: Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer</i>	108

<i>Figura N° 25: Ítem 37: Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.....</i>	<i>109</i>
<i>Figura N° 26: Escala de Likert. Cuestionario B.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura N° 27: Nivel de participación en las actividades del centro.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura N° 28: La participación en la toma de decisiones del centro.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura N° 29: La participación en los grupos formales e informales.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura N° 30: Participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.....</i>	<i>115</i>
<i>Figura N° 31: la coordinación en el centro.....</i>	<i>116</i>
<i>Figura N° 32: Niveles de desarrollo del colaborador.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura N° 33: Estilos de liderazgo Situacional de Paul Hersey y Ken Blanchard.....</i>	<i>127</i>

LISTA DE TABLAS.

<i>Tabla N° 01: Media Dimensiones L. Transformacional.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabla N° 02: Media Dimisión Liderazgo Transaccional.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabla N° 03: Media para la variable participación Docente.....</i>	<i>116</i>
<i>Tabla N° 04: Correlaciones.....</i>	<i>118</i>

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa en nuestro país se enfoca principalmente en garantizar el derecho a la educación para todos y asegurar la calidad de este servicio. La Ley General de Educación, (Ley 28044, art 13º) define la calidad educativa como el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas, el cual debe ser evidenciado por las escuelas en los logros de aprendizaje que alcancen sus estudiantes. Por un lado las oportunidades de acceso a la educación básica evidencian incrementos significativos (Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación 2013) en los últimos años, aún queda como tema pendiente en la agenda la mejora de la calidad educativa, en términos de los resultados de aprendizajes logrados por los estudiantes (Ministerio de Educación 2012). Actualmente, evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en el país muestran de manera consistente problemas importantes en los logros de aprendizaje, que revelan un bajo desempeño en los distintos grados evaluados (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2007-2011).

Así, en la última evaluación censal para estudiantes castellanohablantes de segundo grado de primaria, realizada en el 2013, tan solo el 33% alcanzaron el nivel satisfactorio en Comprensión Lectora, y únicamente el 16% de los estudiantes evaluados logró este nivel en el área de Matemática (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2014).

A raíz de los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en las evaluaciones, resulta importante analizar qué factores inciden sobre el rendimiento académico, en especial aquellos que puedan ser objeto de políticas e intervenciones por parte del Estado. Si bien muchos estudios señalan que las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes ejercen la mayor influencia sobre los aprendizajes, algunas variables al interior de las escuelas también muestran asociaciones importantes (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra 2000). Así, se considera que la gestión del director y su estilo de liderazgo son un aspecto

clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2010, Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004, Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo 2001).

Por otro lado, la importancia que ha cobrado el liderazgo escolar en la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento estudiantil ha contribuido a que esta variable se constituya en un factor primordial en la apuesta por mejorar la calidad de la educación; por ello, se ha convertido en una prioridad en las agendas de las políticas educativas en el ámbito mundial (Bolívar 2010; Pont, Nusche y Moorman 2008).

Durante la última década, el papel del director en la escuela ha logrado visibilizarse gracias al proceso de descentralización educativa que se ha venido implementando. Este proceso contempla la transferencia de la gestión en los ámbitos regional, local y de las propias escuelas, en la búsqueda de lograr una mayor autonomía (Ugarte, Arguedas y Ángeles 2012). Al ser la institución educativa la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo —según lo determina el artículo 55 de la Ley General de Educación, Ley 28044—, con esta nueva propuesta se intenta transferirle funciones y capacidades de toma de decisión. En este escenario, el papel del director se vuelve estratégico, en la medida en que se establece una política que le da mayor autonomía, otorgándole nuevas funciones para la gestión institucional y pedagógica (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2006; Uribe 2007). Así, actualmente, las políticas del sector Educación están orientadas a la reforma escolar, y priorizan una gestión centrada en los resultados y aprendizajes.

En cuanto a la reforma de la Institución Educativa, **el Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012-2016** (Ministerio de Educación 2012) establece que, en el ámbito de la gestión escolar, las escuelas deben asumir la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, con lo

cual se centra a toda la organización en los aprendizajes. Aquí también encontramos que se ha identificado la necesidad de trabajar con directores seleccionados, formados y organizados en función del liderazgo requerido para afrontar los retos de la reforma. Asimismo, para la formación superior pedagógica también se prioriza la preparación de los directores en función del liderazgo pedagógico que favorezca los aprendizajes de calidad.

En la misma línea, el **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace)** y el Ministerio de Educación (Minedu) están sumando esfuerzos en la reforma emprendida para mejorar la gestión de las Instituciones Educativas. En el primer caso, el Sineace busca evaluar la calidad de la gestión educativa estableciendo la dirección institucional como uno de los cinco factores que determinan la calidad del servicio ofrecido por la institución educativa (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica 2011). En este factor se resalta la necesidad de que la gestión y la conducción de la institución educativa estén orientadas hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, y se precisa un estándar para el liderazgo participativo que debe ejercerse desde la dirección escolar. Por otro lado, el Minedu ha elaborado el **Marco del Buen Desempeño del Directivo** (2014), que define el papel y la responsabilidad que el director debe asumir para generar un impacto en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, brindando apoyo y acompañamiento al trabajo de los docentes.

Se puede apreciar que en cada uno de los puntos expuestos se identifica la importancia que tiene el liderazgo pedagógico en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, aspecto que es recogido en las políticas de Estado. Sin embargo, a pesar del reconocimiento otorgado al liderazgo en la dirección y gestión de la educación, tanto en la agenda política actual como en la investigación sobre escuelas eficaces, en el Perú existen pocos estudios abocados a estudiar y recoger evidencias empíricas acerca de la incidencia que tiene el liderazgo del director sobre el rendimiento académico de los estudiantes. **En este contexto**, se espera que los hallazgos obtenidos

en el presente estudio permitan orientar mejor las acciones políticas de la reforma educativa, aportando información clara y precisa sobre el papel que desempeña el director en una realidad tan diversa como la nuestra.

El Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM), 2012-2016 emitido por el Ministerio de Educación (Pág. 52) indica: “que las Instituciones son las responsables de gestionar el cambio de todos los procesos, para lograr este cambio se necesita de directores seleccionados, formados y organizados, es decir, de directores transparentes y efectivos para lograr los cambios institucionales ya que se necesitan líderes bien preparados para afrontar los retos”.

Es por ello que creemos que éste es el liderazgo que requiere el líder educativo, quien es el encargado de cumplir las metas de la educación, cuya misión es formar, capacitar, orientar a los estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio, a los padres de familia y a la comunidad en general: aplicando teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la productividad del país generando así respuestas al conjunto de limitaciones detectadas y a las necesidades de la comunidad nacional.

Frente a estas exigencias se ha venido observando, especialmente en la Región de Cajamarca, provincia de San Pablo que los directivos en su mayoría presentan debilidades en cuanto al liderazgo que ejercen dentro de las Instituciones Educativas y más aún presentan una fuerte debilidad en cuanto a gestión escolar.

De lo antes manifestado se deduce que la eficiencia en una Institución Educativa alcanza sus objetivos dependiendo del tipo de liderazgo que se ejerza, de la calidad de trabajo que realizan los gerentes y del clima organizacional que se brinda a los actores del proceso educativo. Es por esta razón que tomando en cuenta las debilidades en materia de conocimiento, integración, participación y otros, se considera importante realizar un estudio específicamente en la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del

mismo nombre, distrito de San Pablo, provincia de San Pablo, región Cajamarca.

Bajo este contexto el **problema de investigación queda planteado** de la siguiente manera: los directivos de las Instituciones Educativas de la provincia de San Pablo , en su mayoría presentan debilidades en cuanto al liderazgo que ejercen dentro de sus instituciones y más aún presentan una fuerte debilidad en cuanto a gestión escolar; lo que origina una escasa participación de los docentes y estudiantes en esta materia; de ahí que nos **formulamos** la siguiente interrogante **¿La propuesta de un modelo de liderazgo situacional facilitará la participación eficiente de docentes y estudiantes en la gestión escolar de la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca en el año 2016?**.

El **Objeto** de estudio para la presente investigación es el proceso de gestión escolar de la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito de San Pablo, provincia de San Pablo, región Cajamarca. En lo respecta a la **justificación e importancia** del estudio podemos argumentar que: El presente trabajo de investigación es de mucha importancia porque el aporte principal de esta investigación se centra en el análisis de la escuela desde una óptica distinta, que permite explorar en su especificidad los aspectos culturales y políticos que no se visualizan en los estudios que regularmente se hacen sobre ésta, también contribuye, a describir los nudos que entran la gestión y liderazgo de la dirección, en un contexto donde se requiere y se demanda de horizontalidad en las relaciones director – docentes ; sugiriendo al respecto lo que se debe hacer y lo que no se debe de hacer en la conducción de una escuela. Además ayuda a comprender el conflicto como aspecto clave en la dinámica escolar, a través de la exploración de sus fuentes, la descripción de aquellos elementos que los mantienen, y las posibles salidas frente a estas dificultades. Asimismo, contribuye a entender la gestión como una tarea donde no sólo se conjugan aspectos pedagógicos, administrativos o de planificación institucional, sino también de conflictos

frente a los cuales no resulta acertada la actitud de la simple imposición, brindando, finalmente sugerencias para una gestión participativa en la escuela.

Por lo expuesto hasta aquí, esperamos que la presente investigación sea de especial utilidad, en primer lugar, para los sujetos que fueron parte de la misma, motivo por el cual sentimos la imperiosa necesidad de devolver la información vertida en este material; y para quienes de alguna u otra manera ven en este caso el reflejo de lo que experimentan en sus propias escuelas. Dicho esto nos planteemos el siguiente **objetivo general**:

- Diseñar y Proponer un modelo de liderazgo situacional, que facilite la participación eficiente de docentes y estudiantes en la gestión escolar en la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito de San Pablo, provincia de San Pablo, región Cajamarca en el año 2016. Cuyos **objetivos específicos** son:
- Identificar el estilo de liderazgo predominante del director.
- Identificar y analizar los procesos de participación promovidos por el director en los docentes de la Institución Educativa “Jancos Alto”.
- Establecer la relación entre el estilo de liderazgo del director y la participación de los docentes de la Institución Educativa “Jancos Alto”.
- Proponer un modelo de liderazgo situacional fundamentado en la teoría de Paul Hersey y Ken Blanchard, para la participación eficiente en la gestión escolar de la I.E “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito de San Pablo, provincia de San Pablo, región Cajamarca.

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados en la presente investigación nos planteamos la siguiente **hipótesis**:

1. El estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes y estudiantes de la institución educativa.
2. Si se diseña y plantea un modelo de liderazgo situacional fundamentado en la teoría de Paul Hersey y Ken Blanchard ; entonces se facilitará la participación eficiente de docentes y estudiantes en la

gestión escolar de la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito de San Pablo, provincia de San Pablo, región Cajamarca en el año 2016.

La presente investigación consta de tres capítulos:

- **En el primer** capítulo se da a conocer sobre el análisis del objeto de estudio, ubicación, referencias de la Institución Educativa “Jancos Alto”, ubicación del objeto de estudio, surgimientos del problema, características, metodología (tipo y diseño de investigación), asimismo las variables de la investigación, cuestionario A y B; también se especifica sobre población y muestra y los instrumentos de investigación.
- **El segundo capítulo** engloba el marco teórico que sustenta la presente investigación. Aquí se brinda elementos para comprender el enfoque político de la escuela, entre otros enfoques de esta compleja organización; que se hace referencia del rol político del director y se describe los estilos de liderazgo propuestos desde la teoría crítica de Ball, de quien encontramos mayores referencias desde el enfoque político de la escuela y el liderazgo; y, como complemento los estilos de liderazgo desde la concepción de Morgan (1996). Ambas, constituyen una referencia teórica importante en el presente estudio de caso; también se brinda nociones sobre la participación en el ámbito escolar y sus niveles.
- **El tercer** capítulo contiene los resultados de la investigación, la propuesta, las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

LA AUTORA

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN:

1.1.1. PROVINCIA DE SAN PABLO –CAJAMARCA

La provincia de San Pablo tiene una superficie de 671.69 Km² constituyendo el 2.01% del área departamental. Su capital es la ciudad del mismo nombre, la cual está ubicada a 2,365 m.s.n.m., a 25 Km. de la ciudad de Chilete y 114.5 Km. de la ciudad de Cajamarca, asentada en una ondulada natural distante a 1 Km. de la margen derecha del río Yaminchad flanqueada por los cerros Cashorco, Yamadón, Chalaques y el Montón, Esta provincia se ubica en la región Cajamarca, al norte del Perú, y fue erigida como tal por Ley de Creación N° 23336, del 12 de Diciembre de 1981 Políticamente la provincia de San Pablo se divide en 4 distritos: San Pablo, San Bernardino, San Luis y Tumbadén; además cuenta con 11 Centros Poblados, 78 caseríos y 22 anexos (sectores).

Geográficamente, la provincia de San Pablo está comprendida entre los 730 m.s.n.m, a la altura del pueblo de Llallán y los 4,150 m.s.n.m., en el cerro Llamadón, y se encuentra en el cuadrante desde los 6°51' a 7°14' de latitud sur y 78°36' a 78°55' de longitud Oeste.

Hidrológicamente, esta provincia pertenece a la Vertiente del Océano Pacífico, ubicada dentro de la cuenca del Río Jequetepeque, abarcando la subcuenta del río Yaminchad y parte de la cuenca del río Puclush (San Miguel) y del río Chetillano.

Las primeras ocupaciones humanas en las inmediaciones de la ciudad de San Pablo se remontan a 6000 años A.C., manifestadas por la presencia de pinturas rupestres en Cashorco, Cashaloma y El Balcón, que revelan escenas de caza y otras actividades de los primitivos San Pablino.

Hacia el año 1200 A.C. se inicia el desarrollo de la cultura Kuntur Wasi, que tuvo su centro principal a 2 Km. al S.O. de la ciudad de San Pablo y que alcanzó su esplendor hacia el año 800 a. c., convirtiéndose en un centro teocrático - militar de dominio regional y en donde se trabajó el oro más antiguo de América; desarrollándose también la cerámica, arquitectura y la escultura lítica.

La decadencia de Kuntur Wasi, corresponde al inicio de la invasión y dominio de los Caxamarcas entre los años 500 a 1000 D.C.

Antes de la invasión incaica a Cajamarca ocurrida en 1450, bajo el mando de Túpac Yupanqui, el territorio de la actual provincia de San Pablo, formó parte de la influencia del reino del Gran Chimú, aliado estratégico del reino de Cuzimancu. Refieren los cronistas que el martes 13 de noviembre de 1532, el conquistador Francisco Pizarro, fundó el pueblo de San Pablo de Chalaques al quedar impresionado por la belleza del paisaje y por haber encontrado en sus inmediaciones, numerosos aposentos incaicos.

Al inicio de la conquista la población aborigen local quedó al mando de un cacique identificándose hacia 1540, al Cacgggigue Cadacchón. Los españoles durante la colonia, convirtieron al pueblo de San Pablo en cabeza de parroquia, con sus anexos: San Bernardino, San Luis de Tumbadén, San Bernardo de Chumbil, San Luis Grande y San Juan de LLallán.

En esta época de dominación española, predominaron las haciendas: Tuñad, Chumbil, Callancas, Jancos, La Capellanía; que coexistieron con el régimen de propiedad comunal que continuó en las comunidades indígenas de Unanca, Cuzcudén y San Francisco del Monte y San Bernardino y San Antonio de Cachi, juntamente con las propiedades comunales de San Luis y La Laguna de Cuñish, manejadas por los españoles y mestizos avecindados en el pueblo de San Pablo.

El domingo 7 de enero de 1821, el pueblo de San Pablo, se adhirió a la causa de la independencia en histórico cabildo celebrado

en la Plaza de Armas, con asistencia del Coronel de Caballería Francisco de la Castañeda y el Comisionado Lucas de Arroyo.

El libertador Simón Bolívar, “Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar de la Concepción y Ponte Palacios y Blanco”, por ley del 7 de agosto de 1825, creó el distrito de San Pablo. El Mariscal La Mar, en su gobierno tampoco fue indiferente, y 3 de junio de 1828, le otorga al pueblo de San Pablo, el título de Villa, en mérito a los servicios prestados a la Independencia.

La ley del 25 de octubre de 1898, otorga a la Villa de San Pablo, el título de Ciudad, por haber sido escenario del triunfo de las fuerzas peruanas sobre el invasor chileno, en la Batalla de San Pablo el 13 de julio de 1882.

La ley 23336, del 11 de diciembre de 1981, eleva al Distrito de San Pablo a la categoría de Provincia, en el gobierno del Arquitecto Fernando Belaunde Terry, y siendo alcalde en ese entonces el señor Carlos Alfaro Chávarry, se encuentra a 2365 m.s.n.m., erigiéndose sobre la base de su antiguo territorio Distrital, establecido al inicio de la Independencia (1821). La Ciudad de San Pablo se convirtió en la capital de la Provincia. (Tauro, A.1995).



FIGURA N° 1: Ciudad de San Pablo vista desde el satélite coordenadas (6°51' a 7°14' de latitud sur y 78°36' a 78°55' de longitud Oeste.)

1.1.2. REFERENCIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

La Institución Educativa Secundaria “Jancos Alto” inicia su funcionamiento a inicios del año 2007, el Profesor Armando Lelis Romero Mendoza, docente de la I.E. N° 82863, del caserío Jancos Alto – del Nivel primaria, en coordinación con las autoridades del lugar, tuvieron la imperiosa necesidad de contar con un colegio secundario en dicho caserío, el motivo que les llevó a gestionar fue que la mayoría de los adolescentes (varones y mujeres) no estudiaban o no continuaban sus estudios secundarios, ya que el caserío no contaba con una Institución Educativa Secundaria, y si había éstas Instituciones estaban ubicadas en zonas muy distantes al lugar, razón que les imposibilitaba asistir todos los días, caso contrario los estudiantes

tendrían que ir hospedarse en esos lugares a fin de estudiar, hecho que demandaría una inversión económica y la libertad o alejamiento del seno familiar. Para lo cual una comisión acudió a la Municipalidad Provincial de San Pablo, siendo en ese entonces alcalde el Dr. Moisés Gutiérrez Cabanillas, después de un dialogo con la mencionada autoridad y de exponer sus necesidades solicitaron el apoyo económico para el pago a los docentes que laborarían en esta Institución, accediendo al contrato de dos docentes: siendo los profesores Eugenio Cóndor Castrejón, desempeñando el cargo de director y el Prof. Victoriano Burgos Infante, desempeñándose como docente en aula, funcionando la Institución Educativa Secundaria con dos grados académicos, para ello también tuvieron que gestionar el permiso y la aprobación de la Unidad de Gestión Educativa Local de San Pablo (UGEL), siendo el Director el Lic. Emilio Mendoza Zambrano, quien viendo las razones y necesidad de contar con una I.E en el nivel Secundaria, accedió a emitir la Resolución Directoral UGEL N° 037-2007, de fecha 26 de octubre del mismo año, en la que autoriza el funcionamiento de esta Institución, en calidad de Gestión Educativa Comunal, de allí que funciona como tal, hasta julio del año 2015, en donde la UGEL- San Pablo, emite una Resolución de Creación como Institución Educativa Pública, pasando de Gestión Comunal a Estatal, cuyo documento es la: Resolución Directoral N° 5972-2015, de fecha 18 de diciembre del 2015, esto se logra gracias a la perseverancia de la gestión de las autoridades educativas, del caserío y comunidad en general.

La Institución Educativa “Jancos Alto” del nivel secundaria, se encuentra ubicada en el caserío de Jancos Alto- El Gigante, que comprende al distrito y provincia de San Pablo- Región Cajamarca. Es una Institución Educativa Pública, ubicada en la zona rural, para llegar a ella, existe tres medios de acceso, siendo una la carretera asfaltada que va con dirección a la ciudad de Cajamarca hasta el desvío, denominado “Cuzcudén” pasando por el caserío “Cardon Alto” sucesivamente “La fila de Cuzcudén” luego el lugar denominado la “Tranca” que ya pertenece al Caserío de Jancos Alto - El Gigante a pocos minutos en la parte Sur-Oeste del caserío del mismo

nombre, en dicho lugar se encuentran ubicadas las Instituciones Educativas Públicas de los tres niveles de manera adjuntas, siendo una de ellas la Institución Educativa de “Jancos Alto” la misma que **es objeto de nuestro estudio**. Otra vía de acceso para llegar a la I.E. “Jancos Alto”, es partiendo de la Provincia de San Pablo en vehículo utilizando un tiempo aprox. de 45-50 minutos; y caminando por la misma ruta un tiempo aproximado de 3 a 4 horas cronológicamente; y la última vía de acceso es por un camino de herradura que parte de San Pablo, dirigiéndose por el caserío de “Sogomayo”, llegando al caserío de “Carrerapampa Alta” siguiendo por un camino muy angosto y pedregoso, que va a dar a la Fila de Cuzcudén siguiendo el trayecto a la Tranca Y sucesivamente a la I.E. “Jancos Alto” empleando un tiempo aprox. de 2:30 – 3:00 horas. Cronológicamente.

La Institución Educativa Pública de “Jancos Alto” tiene una infraestructura rústica (adobe y calamina), contando con sus ambientes respectivos para el funcionamiento de los cinco grados de Educación Básica Regular, donde laboran 14 docentes, 2 de ellos asumen cargos directivos, mientras que los demás trabajan con una jornada laboral normal, contando con una población estudiantil de 92 entre varones y mujeres, según nóminas de matrículas. En lo que respecta a los docentes podemos afirmar que algunos de ellos tienen interés de seguir perfeccionándose como profesionales, cursando otros estudios, actualizaciones y capacitaciones a fin de responder a los retos educativos que demanda nuestra sociedad.

Creemos que es menester mencionar que el caserío de Jancos Alto, es una zona rural, con una altitud de más de 2000 M.S.N.M. aprox. es por ello que es una zona apropiada para la agricultura y ganadería, siendo sus principales fuentes de trabajo e ingresos económicos de la población en su mayoría. Con respecto a la agricultura los productos que se cultivan son: maíz, arveja, papa, etc. Teniendo como otra fuente de ingreso la tara. Con relación a la ganadería, la población en un 95 % se dedican a la crianza de ganado vacuno, produciendo un buen porcentaje de leche, el mismo que es vendido a las empresas de Nestlé y Gloria, que luego es transportado a la provincia

de San Pablo, donde están ubicados los centros de enfriamiento. Asimismo es menester dejar constancia que en el lugar denominado “La Tranca” existe una microempresa que se encarga de transformar dicho producto lácteo, convirtiéndole a: quesillo, queso mantecoso, queso suizo y mantequilla. Los mismos que son exportados y comercializados a los pobladores de la zona y alrededores y otros son llevados a ciudades de: Chilete, Cajamarca y otros.

Los problemas que se ha podido observar en la población janqueña son.

- Un porcentaje mínimo de la población del caserío no tienen ingresos propios, lo que les motiva emigrar a lugares como: Pacasmayo, Trujillo, Lima, Cajamarca, etc. A fin de trabajar y obtener recursos económicos para poder sustentar a sus familias. Llevándoles abandonar sus hogares de forma temporal.
- También se ha observado un porcentaje de machismo lo cual genera un tanto de dominio del varón y sumisión de parte de las mujeres.
- Existe un porcentaje considerable de madres solteras, que asumen el papel de jefes de hogar, motivos la incompreensión, etc.

1.1.3. UBICACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

En la Ley General de Educación N° 28044 menciona que el director es la máxima autoridad de la Institución Educativa y responsable de la gestión pedagógica, gestión administrativa y la gestión institucional. En esta nueva ley encontramos incluso a un directivo escolar negociador, concertador y facilitador del diálogo ‘que lidera la participación de la comunidad escolar’. Esta nueva perspectiva nos lleva a pensar en las implicancias que sobre el estilo de liderazgo y el modelo de gestión se deben gestar para hacer viable incluso los mecanismos de toma de decisiones que contribuyan a que la escuela sea un lugar donde se practique la democracia. En suma, podemos decir que la Ley se refiere a una comunidad escolar participativa en diferentes

instancias de la gestión escolar.

Para contribuir a esta nueva escuela, desde hace algunos años, se viene impulsando espacios formales de participación de alumnos y docentes con el fin de involucrarlos en aspectos claves de la gestión escolar. Tal es así, el caso de los municipios escolares, espacio de organización, propuesta y decisión de los alumnos.

Asimismo, el Consejo Educativo Institucional, instancia representativa de cada uno de los miembros de la escuela, creada con el fin de que las escuelas puedan poner en práctica su autonomía bajo un contexto de corresponsabilidad de parte de docentes, padres, alumnos y servicio educativo. Estos espacios son órganos de consulta del director y de opinión de alumnos en temas vinculados a la gestión del centro, tales como: Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), Plan Anual de Trabajo, Reglamento Interno y la Gestión del Director.

El proceso de democratización de la escuela es una tarea permanente en el Perú y para tal se implementan diferentes planes desde el Sector Educación, sin embargo, los principales aportes se dan desde los instrumentos normativos o rectores que expresan, en suma, el deseo de iniciar o continuar el fortalecimiento de espacios y prácticas de democracia. Pese a ello se puede observar que no es suficiente brindar instrumentos. Es necesario atender a la especificidad de las instituciones educativas, puesto que cada escuela es distinta y es de suponer que en cada una de ellas está en juego las relaciones de poder, responden a conflictos, cuyas fuentes ya hemos citado antes, o donde las prácticas de dirección son muchas veces distintas de las prácticas democráticas que se buscan construir desde lo macro. Por tal motivo, la participación no es un ejercicio común, depende muchas veces de los mecanismos que existan para que ésta se dé, de la apertura de cada quien para asumir que es posible participar y dejar participar,

de las iniciativas legítimas de hacerlo, entre otros, como veremos a continuación.

El **Ministerio de Educación** del Perú se preocupa por fomentar el liderazgo a **nivel nacional** en las diversas Instituciones Educativas como lo estipula **el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDD) del 2012-2013, en el capítulo I y en el inciso 1.1: liderazgo pedagógico para una gestión centrada en los aprendizajes. Así mismo en el inciso 1.2. Del mismo documento dice que:** “toda institución educativa necesita liderazgo directivo. Persona o personas que asuman la conducción de la organización en relación a las metas y objetivos. La reforma de la escuela requiere configurar este rol desde un enfoque de liderazgo pedagógico. Un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico”. Eh ahí la responsabilidad que tiene un gerente educativo, poseer liderazgo para desenvolverse en situaciones diversas de acuerdo al contexto que le toque enfrentarse.

Por su parte los **Gobiernos Regionales como el Proyecto Educativo Regional de Cajamarca (PERC) 2007**, también se interesan para que las Instituciones educativas sean acogedoras e integradas, que enseñen bien y logren el éxito a través del liderazgo.

A la luz de lo anteriormente expuesto se puede afirmar que el directivo escolar tiene altas posibilidades de legitimar su poder a través de las responsabilidades legales que le son otorgadas por estamentos superiores, es decir, a través de la autoridad formal. Por ello, es común que el director tenga facilidad para determinar qué y cómo deben o pueden introducirse los cambios en la escuela, sea desde el punto de vista pedagógico, administrativo

o institucional; así como para promover o disuadir las formas de participación en la escuela.

1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad distintas investigaciones en el ámbito de la organización escolar nos dan a conocer la importancia del liderazgo de los directivos como uno de los elementos clave que contribuyen a la calidad de la educación haciendo que su valoración resulte un asunto de enorme interés. Teniendo en cuenta que nos hallamos en un mundo en donde lo constante son los cambios vertiginosos, donde las tecnologías y conocimientos avanzan; la sociedad demanda que las instituciones educativas preparen a las nuevas generaciones para afrontar estos retos. Si las sociedades cambian, las escuelas también tienen que cambiar. En este sentido Peter Senge (1990) señaló que las organizaciones también deben adaptarse al entorno cambiante que las rodea y esto exige líderes que motiven y dirijan a la organización y sus miembros para que estos aprendan a adaptarse a estos cambios. Además el liderazgo de una organización también debe cambiar a medida que esta se desarrolla y madura.

Desde otro punto de vista, Maureira (2004) hace referencia a que la participación en la organización es de suma importancia en cuanto al efecto que puede tener ésta como proceso fundamental para potenciar el trabajo educativo. Por otro lado, la investigación realizada por Rutter y Colb, (García, 1999) concluyen que un factor importante para el éxito escolar reside en el trabajo conjunto de los profesores conformándose como un predictor importante de la eficacia escolar.

En opinión de la Orden (2000), la promoción de una cultura colaboradora y participativa en los Centros se vincula directamente con la dinámica que desarrolle el liderazgo, sean estos en posiciones formales o informales. Asimismo, en torno a la colaboración de los centros y de los efectos de un

liderazgo eficaz, Fuentes (1988) señala que éste tiene sentido sólo si se estimula la participación de todos, ya que una de las mayores influencias que puede tener la dirección en el funcionamiento del Centro es precisamente su capacidad de liderazgo para aunar esfuerzos y lograr establecer una verdadera participación en éste.

Dentro de éste contexto, La Institución Educativa “Jancos Alto” es una Institución del nivel secundaria que tiene más de 12 años de vida institucional, de los cuales 8 de ellos funcionó por Gestión Comunal y más de 3 años en calidad de estatal, ya que se creó con Resolución Directoral N° 037-2007, con fecha Octubre del 2007, la misma que funciona con cinco grados académicos, para dicho funcionamiento se contrata personal docente año a año, desde el mes de marzo hasta el 31 de diciembre, esta situación del personal directivo y docente contratado les lleva a modificar los documentos de gestión, ya que cada año asume la dirección profesores diferentes, por otro lado mientras van afianzando lazos de convivencia entre los actores educativos, pasa un periodo de tiempo considerable, lo que contribuye a la deficiencia de gestión institucional del director, docentes y estudiantes, en otro plano también es notorio la dificultad de acceso a dicha institución, ya que para llegar a ella se necesita de un tiempo aproximado de una hora en movilidad, y caminando más de tres horas. Todo ello contribuye a una deficiente participación tanto de los directivos, docentes y estudiantes.

Esta realidad es la que ha motivado la investigación, dado que a la fecha no se ha hecho ningún estudio ni mucho menos un plan de mejora que permita mejorar el estilo de liderazgo del director, así como mejorar significativamente las formas de participación de los docentes, al ser estos clave para el buen funcionamiento del centro y por ende de las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes. Actualmente, el Ministerio de Educación busca el compromiso de todos los actores educativos, para que tengan una

misión y visión compartida orientada hacia el logro de los aprendizajes, por ser el director y sus docentes quienes influyen considerablemente en la calidad de la educación.

1.3. CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR.

La Ley de Carrera Pública Magisterial define al director como la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa. Es responsable de los procesos de gestión educativa, pedagógica y administrativa, de promover las mejores condiciones materiales y de clima institucional para el adecuado desempeño profesional de los docentes y para que los educandos logren aprendizajes significativos.

Al cargo de director se accede mediante concurso público. Quien quiere postular al cargo debe haber permanecido por lo menos dos años en el II Nivel Magisterial -uno si trabaja en escuelas del área rural-; proponer un perfil de proyecto de desarrollo de la institución o programa educativo.

La cualidad más trascendente que debe poseer un director es el liderazgo real, ganado en base a estilos de gerencia que combinen el claro establecimiento de estándares de funcionamiento y metas institucionales, la disponibilidad de recursos con las prioridades, el trabajo en equipo y las decisiones basadas en confiables y oportunos sistemas de información. Ser un líder significa igualmente promover el crecimiento del equipo del personal docente y no docente convirtiéndolos igualmente en verdaderos líderes en el cumplimiento de sus funciones; confiar en la capacidad de ellos en su misión de implementar la enseñanza de las diversas disciplinas.

No es un proceso fácil, pues por lo general las organizaciones educativas forman parte de una compleja maraña burocrática resistente al cambio y en muchos casos con carga de un fuerte componente ideológico. La mayoría de los directores trabaja en un entorno no favorable, con

procedimientos que en su mayoría desaprovechan las ventajas de los nuevos recursos tecnológicos, tanto en procesos de enseñanza como de gestión administrativa; no tienen suficiente conciencia sobre la importancia de invertir en capacitación, en materiales de enseñanza o en generar incentivos al trabajo de excelencia que desarrollen docentes o alumnos; subvaloran la importancia de un adecuado planeamiento estratégico que les permita saber hacia dónde ir y competir en mejores condiciones.

Un buen director debe entender la naturaleza de las burocracias, respetarlas pero tener consciencia que es más que un burócrata.

En la práctica escolar se puede identificar seis cualidades que todo director debería poseer; éstas son:

- Consistencia
- Imparcialidad y equidad
- Conocimiento y experiencia
- Expectativas claras y razonables
- Decisiones a tiempo
- Promoción y organización de esfuerzos compartidos; y accesibilidad.

¿Cuántos directores poseen estas cualidades? ¿Qué cambios deberían producirse en las políticas de formación y capacitación de directores? ¿Cómo depositar en ellos la confianza suficiente para que a cambio de la rendición de cuentas tenga suficiente capacidad de decisión para seleccionar y evaluar el desempeño de su personal, manejar un mínimo de recursos? Son algunos de los desafíos de la educación peruana.

1.4. METODOLOGIA

1.4.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo empírico – analítica cuya modalidad es descriptiva –correlacional, de corte transversal, la misma que se encuentra enmarcada dentro del paradigma positivista como señala Nieto Martín, S y Rodríguez Conde, Ma. J. (2010) en su obra Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento, acotando que a dicho paradigma también se le conoce como cuantitativo, empírico – analítico y racionalista dado que la información que se recoge, es a través de un cuestionario.

Nieto, S. y Rodríguez Ma. (2010) denominan al paradigma positivista como cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, cuyo enfoque investigador se vincula a las ideas positivistas y empiristas de grandes teóricos del siglo XIX y principios del siglo XX en adelante.

En el terreno de la educación, la aplicación de los supuestos positivistas lleva a una interpretación de la realidad educativa basada en una serie de principios como se indican:

Para el positivismo la realidad es algo único que puede llegar a conocerse de forma objetiva sólo a través del método científico. El mundo educativo es considerado como un sistema de relaciones entre variables que pueden estudiarse independientemente las unas a las otras como parte de ese sistema. A través de las relaciones entre esos conjuntos de variable se pretende llegar a explicar, controlar y predecir la realidad educativa.

A través de la investigación empírico-analítica pueden construirse las teorías. Estas teorías resultantes son consideradas universales en la medida que no se circunscriben ni a contextos ni a momentos concretos. Estas teorías nos proporcionarán descripciones y explicaciones de distintas situaciones educativas.

Nieto, S y Rodríguez Ma. (2010) señalan que los supuestos positivistas llevados al ámbito educativo, pretenden el descubrimiento de leyes que rigen los fenómenos educativos, tratando de elaborar teorías científicas que guíen y orienten la práctica educativa.

La metodología empleada en este estudio es *cuantitativa* porque a manera de control referencial la medición se realiza en función a las frecuencias recogidas de las respuestas y estudios estadísticos realizados a través de las encuestas aplicadas.

1.4.2. Diseño de investigación.

El diseño aplicado en esta investigación es de tipo transversal o transaccional. Como señalan Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (1991) los diseños transversales recolectan los datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variable, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El diseño de la investigación tiene como finalidad los pasos o fases para alcanzar los objetivos de estudio, contestar las interrogantes planteadas y verificar o descartar las hipótesis formuladas.

Se ha aplicado un cuestionario tipo encuesta con la finalidad de recoger información de los sujetos de investigación. Teniendo en cuenta los aportes de Alvira, F (2011) se siguen las siguientes fases:

1. Selección de objetivos: a fin de determinar el objeto a estudiar se definen el objetivo general y los objetivos específicos, para lo cual se observa la problemática de la I.E. “Jancos Alto”, en lo concerniente al estilo de liderazgo del director y el impacto que este tiene en la participación de los docentes. Finalmente también se intenta determinar los procesos que emplea el director para promover la

participación, analizado desde la perspectiva de los docentes.

2. Concretar la información: se recurre a bibliografía variada como son el análisis de tesis similares para establecer antecedentes, organizar y sustentar el marco teórico, así como definir el diseño de la investigación. De igual forma se analizan cuestionarios aplicados en diversas tesis relacionadas con los temas de participación, estilos y factores de liderazgo, así como bibliografía alusiva a dicha temática.
3. Definir la población objeto: La población objeto de estudio son los docentes de la Institución Educativa “Jancos Alto”.
4. Disponer recursos: Para la aplicación de los cuestionarios tipo encuesta se requieren únicamente a los sujetos de estudio, los cuestionarios para determinar el Estilo de Liderazgo del Director y la Participación de los docentes de la IE.
5. Elegir el tipo de encuesta: La encuesta elegida es de tipo auto administrado. Como señala Alvira, F (2011) *el cuestionario se proporciona directamente a los respondientes, quienes los contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos*. Se parte inicialmente del análisis de la encuesta planteada en la investigación de José Luis Bernal Agudo (1997) denominada *Liderazgo escolar: eficacia de la organización y satisfacción en la comunidad educativa*.
6. También se analiza el cuestionario de la Dra. Chamorro Miranda, Diana Judith (2005) quien realizó la investigación sobre *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director* Tesis doctoral (Tesis digital). Universidad Complutense de Madrid. Faculta de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Respecto al cuestionario que recoge información sobre la participación, se analiza el libro de Alfredo Gorrochotegui Martell

denominado *Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo. Una guía práctica*, así como el cuestionario formulado en la Investigación: “Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria” dirigida por Mario Martín Bris; de la cual se extrae únicamente la sección referida a participación.

7. Diseñar el cuestionario: Se emplean cuestionarios que han sido aplicados los investigadores mencionados anteriormente y que tienen validez en otros contextos, pero que guardan relación en la temática de estudio de caso de la presente investigación. El lenguaje es adaptado a los encuestados de forma que les resulte familiar, evitando utilizar palabras que resulten ambiguas. De esa misma forma se cuida la redacción para que esta sea lo más simple posible y con los matices necesarios, procurando que tengan sentido lógico.

Las puntuaciones empleadas corresponden a la escala de Likert tanto para el cuestionario A de liderazgo del director, así como el cuestionario B correspondiente, a la participación de los docentes en el funcionamiento y organización de la institución educativa. En lo que corresponde a la elaboración de los ítems utilizados estos son preguntas cerradas del tipo concerniente a respuestas de alternativa múltiple, ya que presentan varias alternativas de posible respuesta.

8. Método de análisis de datos: La unidad de análisis básica de esta investigación es el ítem puede definirse como la unidad total empleada por los productores de material simbólico afirma Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (1991) citando a Berelson (1952). Luego los datos serán procesados empleando el programa SPSS por ser un paquete estadístico-informático utilizado en investigaciones de ciencias sociales.

9. Revisión de encuesta: Se solicita la ayuda de varios expertos para revisar y dar validez a los cuestionarios que han sido contextualizados. Los expertos que tuvieron a bien revisar y validar el cuestionario son la Ing. Diana Campos Chiyong (Directora del Centro de Idiomas de la UDEP), el Ing^o Juan Segundo Mejía Sojo (Ex – Secretario y Ex-Decano de la Universidad Nacional de Piura). De igual forma se contó con la valiosa apreciación dos psicólogos organizacionales Pa. Yoli Galecio de la UCV y el Psicólogo Organizacional César Pera (Gerente de Recursos Humanos de Seguros RIMAC- Lima), así como del estadista, quienes realizaran los reajustes pertinentes y sugieren la aplicación de una prueba piloto a docentes. Todos los expertos recomendaron la aplicación de una prueba piloto para verificar si los ítems eran comprendidos por los docentes, realizaron las correcciones y reformulaciones convenientes.
10. Aplicación de la encuesta piloto: Se aplica a docentes de la institución educativa a fin de verificar el nivel de comprensión de la misma y realizar los ajustes convenientes, es decir, verificar si es que la encuesta es funcional. En la aplicación de la prueba piloto participan 02 profesoras del nivel inicial, 03 profesoras tutoras con antigüedad mayor a 5 años en la IE del nivel primaria, 02 profesores del nivel secundaria. A los docentes mencionados se les solicita que analicen los cuestionarios e indiquen qué les falta o sobra, que comprueben si los enunciados son comprensibles y si se adecúan a la realidad de la IE. Dichos docentes son excluidos de la muestra por haber participado en esta fase del proceso.
11. Selección de la muestra: Los sujetos seleccionados son todos los docentes pertenecientes a la institución educativa: Jancos Alto, dentro de ellos están los docentes a cargo de la dirección, excluyendo a la investigadora a fin de no sesgar el estudio.

12. Aplicación de la encuesta: La encuesta se aplica en distintos momentos y días, de acuerdo a la disponibilidad de los horarios de los docentes. En los niveles de inicial y primaria se aplican los cuestionarios al término de la jornada de los estudiantes, mientras que en el nivel secundario, la coordinadora de nivel colaboró reuniendo a los docentes de acuerdo a las horas de libre disponibilidad de los mismos, es decir, en pequeños grupos.
13. Codificación de datos: en esta fase se asigna valores numéricos a las variables registradas con las cuales se construyen la base de datos, a través del uso del programa estadístico SPSS versión 22 para entorno Windows y EXCEL.
14. Análisis de resultados: En esta fase se define con precisión el universo que viene a ser la muestra de los docentes. Se establece y define las unidades de análisis siendo el ítem la unidad de análisis más usada. Asimismo, se definen las categorías y subcategorías que representan las variables de la investigación. Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (1991). De la misma forma se selecciona a un experto analista para el procesamiento de la información quien aplica el programa estadístico SPSS 22 para entorno Windows y EXCEL (Programa estadístico para las ciencias sociales). La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se estimará con el Alfa de Cronbach, asume que los ítems medidos en la escala tipo Likert miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Finalmente, para establecer si el estilo de liderazgo predominante en el director influyen en la participación de los docentes se aplicará la Correlación de Spearman donde $p \leq 0.05$.

15. La aplicación de la encuesta se realizará de forma manual, entregándole a cada docente un cuestionario para que lo respondan durante las horas libres de permanencia en el colegio.

16. Realización del informe: La comunicación de los resultados se efectúa a un contexto académico por ser el estudio realizado una tesis. Se hace hincapié explicitando el proceso seguido desde el inicio de la investigación hasta la obtención de los datos; diseño de estudio, variables contempladas de Liderazgo y Participación, población, metodología, aplicación de encuesta, tratamiento estadístico, explicando los problemas encontrados; así como las conclusiones a las que se arriban en el estudio.

1.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.

En el siguiente apartado se presentan las variables en cuestión con sus respectivas definiciones operacionales, tanto del cuestionario “A” referido a los estilos de liderazgo del directivo y los procesos participativos que emplea; así como el cuestionario “B” que mide la participación de los docentes en la Institución Educativa. A continuación se presentan los cuestionarios A y B (este último es parte de la investigación Clima de trabajo y participación en la Institución Educativa “ Jancos Alto “ , conducida por la Lic. Sandra Albán).

CUESTIONARIO A: Estilos de liderazgo del director

VARIABLE	DEFINICION OPERACIONAL
Liderazgo Transaccional (LT)	<p>Intercambio coste-beneficio o recompensas entre el líder y sus subordinados.</p> <p>Tiene dos subdimensiones:</p> <p>a) Dirección por contingencia: se entiende como el grado en que se refuerza la conducta apropiada de los subordinados. El líder dice qué se tiene que hacer para obtener recompensas, castiga acciones no deseadas y recompensa la realización de satisfactoria del trabajo asignado.</p> <p>b) Dirección por excepción: el líder realiza un intercambio con el personal subordinado, pero sólo interviene cuando existen problemas.</p>
Liderazgo Transformacional (LTs)	<p>Conjunto de capacidades que permiten al líder identificar los cambios y diseñar acciones para afrontarlo de forma efectiva. Tiene cinco subdimensiones:</p> <p>a) Carisma: Respeto por el líder, que quiere ser imitado y genera altos niveles de expectativa en sus seguidores.</p> <p>b) Inspiración, que es el grado en que el líder energiza a sus seguidores proveyendo una visión de futuro, objetivos y propósito.</p> <p>c) Estimulación intelectual: cual señala las acciones del líder relacionadas con el estímulo intelectual para que los seguidores resuelvan las dificultades y obstáculos de forma creativa.</p> <p>d) Consideración individualizada: Que es el apoyo que se provee al seguidor, prestando importancia a sus necesidades de desarrollo personal.</p> <p>e) Tolerancia psicológica: Usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y manejar momentos duros.</p>
No liderazgo	<p><i>Laissez Faire</i>: pasivo que representa la ausencia de liderazgo.</p>

Figura N°2: Definición operacional de la variable Liderazgo

PARTICIPACIÓN:

VARIABLE	DEFINICION OPERACIONAL
Delegación	Traslado de deberes y/o autoridad de una persona a otras.
Trabajo en equipo	Mutua colaboración de personas a fin de alcanzar la consecución de un resultado determinado.
<i>Coaching</i>	Proceso de acompañamiento a una persona o grupo de personas en el trabajo con el objetivo de la optimización potencial de los individuos.

Figura N° 3: Definición de variable Participación procesos empleados por el director.

CUESTIONARIO B: PARTICIPACION

VARIABLE	SUBVARIABLE	DEFINICION OPERACIONAL
Participación	En actividades en el centro	La participación alude a los deberes y derechos que se asume al pertenecer a una comunidad, en donde cada miembro asume la responsabilidad de velar por ella, aportando todo lo que se pueda a ese bien común.
	En la toma de decisiones	
	En grupos formales e Informales.	
	Del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.	
	Coordinación en el centro.	La participación permite tomar decisiones más acertadas porque las personas implicadas habrán podido aportar su información, experiencia, sus conocimientos, etc.

Figura N° 4: Participación en la organización y funcionamiento de la institución educativa. (Extraído del Cuestionario Clima de Trabajo y Participación de la tesis de la Lic. Sandra Albán Miranda).

1.6. POBLACION Y MUESTRA

Consideramos como sujetos de investigación a 14 docentes de la Institución Educativa “Jancos Alto”, tanto a los docentes que conforman el órgano de dirección y los docentes de los niveles de, primaria y secundaria; salvo aquellos que colaboraron con la aplicación del cuestionario en la fase de validación y aplicación del cuestionario piloto.

La población materia de estudio son 14 docentes, 2 de ellos desempeñan cargo directivo, en la Institución Educativa “Jancos Alto”. Esta demarcación se realizó teniendo en cuenta las siguientes razones de acceso:

- Institucional: La responsable de esta investigación forma parte de la plana docente y ha estado en este entorno por 2 años consecutivos, por lo tanto conoce de la forma de participación que tienen los docentes de la institución educativa.
- Viabilidad: Por contar con facilidad de acceso para encuestar a todos los implicados en la materia de estudio.

La muestra será la misma que la población.

1.7. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Los cuestionarios aplicados han sido contextualizados, tomados como base de estudios antes mencionados.

VARIABLE	SUB- VARIABLE	ÍTEMS
Liderazgo Transformacional	Carisma	1. Hace que me entusiasme con mi trabajo 2. Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución. 3. Me siento orgulloso(a) de trabajar con él (ella). 4. Demuestra una autoconfianza digna de resaltar. 5. Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere. 6. Es respetado por su cordura y buen criterio. 7. Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).
	Estimulación intelectual	8. Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opinar sin ninguna base. 9. Me anima a reflexionar sobre cómo puedo mejorar mi trabajo. 10. Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución. 11. Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades. 12. Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para mí. 13. Articula con claridad los objetivos que tengo que conseguir. 14. Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación y de sus ideas.

VARIABLE	SUB- VARIABLE	ITEMS
Liderazgo Transformacional	Consideración individualizada	15. Me informa sobre decisiones que afectan mi trabajo. 16. Ayuda a los profesores recién llegados. 17. Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento. 18. Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar. 19. Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución. 20. Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores de la institución. 21. Me explica las razones de los programas, enfoques, etc. 22. Me apoya cuando tengo que llevar a cabo cambios en mi trabajo.
	Inspiración	23. Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertinencia e identidad con la institución. 24. Me implica en cualquier proceso que se genere en la institución para establecer objetivos importantes (PEI, PCA, RI, JEC...) de la institución. 25. Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución. 26. Confío en él (ella) para lograr los objetivos propuestos.
L. Transformacional	Tolerancia psicológica	27. Afronta y trata los conflictos de forma profesional. 28. Proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés. 29. Suele utilizar los errores para aprender y mejorar. 30. Es tolerante con los defectos y los errores de los demás.

Liderazgo Transaccional	Dirección por excepción	31. Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre. 32. Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien. 33. Centra su atención principalmente en las irregularidades. 34. Me exige el cumplimiento mínimo de las funciones legalmente estipuladas.
	Dirección por contingencia	35. Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo. 36. Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer. 37. Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.
No liderazgo		38. Evita decirme cómo tengo que hacer las cosas. 39. Es difícil encontrarle en los momentos de crisis.
Delegación		40. Busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores. 41. Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas. 42. Implica a los colaboradores en la generación de y análisis de alternativas. 43. Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan. 44. Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles.
Coaching		45. Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores. 46. Saber dar <i>feedback</i> (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos. 47. Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros. 48. Corrige constructivamente, aportando soluciones.

Trabajo en equipo	<p>49. Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.</p> <p>50. Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo.</p> <p>51. Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.</p> <p>52. Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.</p> <p>53. Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución.</p>
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura N° 5. Cuestionario A: Estilo de liderazgo del director y procesos de participación promovidos en los docentes.

CUESTIONARIO “B”: PARTICIPACION

SUB-VARIABLE	Items
Actividades del centro	<p>1. Por parte del profesorado</p> <p>2. Por parte de los miembros del equipo directivo</p>
Toma de decisiones del Centro Educativo	<p>3. Asistencia de los profesores a las reuniones.</p> <p>4. Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.</p> <p>5. Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.</p> <p>6. Cómo es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo.</p>
Grupos formales e informales, del profesorado	<p>7. Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos.</p> <p>8. Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)</p>

	<p>9. Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales. (Voluntarios)</p> <p>10. Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro.</p> <p>11. Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro.</p>
Equipos y reuniones de trabajo	<p>12. Cómo es el nivel de trabajo en equipo en su centro.</p> <p>13. Cómo es el desarrollo de las reuniones en su centro</p> <p>14. Cómo considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.</p> <p>15. Cómo le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro</p>
Coordinación en el centro	<p>16. Entre el profesorado.</p> <p>17. Entre el profesorado y el equipo directivo.</p> <p>18. Entre el equipo directivo y el profesorado</p>

Figura N°6: Ítems del cuestionario de Participación extraídos de la tesis Clima de Trabajo y Participación de la Lic. Sandra Albán Miranda.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Existen investigaciones que se han interesado por estudiar los distintos problemas que presenta el sistema educativo, con el propósito de mejorar el liderazgo y la participación eficiente de docentes y estudiantes en la gestión escolar, en las instituciones educativas a nivel nacional, los que sirven como antecedentes al problema objeto de estudio. A continuación mencionaremos algunos de ellos:

Gómez Delgado, Ana María (2010) “La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía”. Tesis doctoral (Tesis digital) Departamento de Educación. Universidad de Huelva, Andalucía. España.

Este estudio obtiene entre el los resultados de la investigación el hallazgo de que se piensa poco en la formación del liderazgo distribuido y bastante menos en la formación para el líder de rasgo pedagógico y el transformacional, que son pocos los programas que trabajan cuestiones relacionadas con la revisión de los resultados escolares y por ende, eso afectan la eficacia en el rendimientos de la población estudiantil.

Dueñas Sanson, Dea Gabriela (2009-2010), Publica el artículo titulado “Autoevaluación del liderazgo transformacional basada en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Morier para el ciclo escolar 2009-2010”, teniendo como objeto de investigación la presentación de una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformador basadas en las competencias del equipo directivo, bajo el modelo de gestión comunicacional. Pretendió proporcionar a los directivos el modelo de gestión acorde al liderazgo

transformacional. Dueñas Sansón, sistematizó la autoevaluación del liderazgo transformacional aplicando el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio, en el cual actúan tres estilos de liderazgo: el laissez-fair, el transaccional y el transformacional. Adaptó dicho cuestionario al entorno chileno por lo que el presente trabajo enfocó el liderazgo transformacional empleando el cuestionario estructurado por C. Vega y G. Zavala

Bernal Agudo, José Luis (1997) Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa.

El cuestionario que se presentó es estructurado en 7 bloques que recogen las diferentes conductas que caracteriza el liderazgo transformacional y sirve para analizar con detenimiento diferentes comportamientos y de ese modo poder iniciar procesos de mejora. Se entiende que dichas conductas conllevan a una organización y funcionamiento adecuado del centro y una cierta satisfacción del profesorado que trabaja en ella.

Rojas Gómez, Pedro Luis (2012-2013). En su informe de Investigación denominada “Modelo de gestión para el desarrollo del liderazgo transformacional y pedagógico en la gerencia educativa de la institución educativa 11124 “Nuestra Señora de la Paz-URB. Las Brisas-Chiclayo”. La mencionada investigación está centrada en la construcción de un modelo de liderazgo transformacional y pedagógico que gire en torno a la abolición de formas privilegiadas y elitistas de liderazgo y su reemplazo por una opción que estimule el diálogo sobre la enseñanza y aprendizaje. Asimismo recoger y suministrar información que permitirá adecuar el liderazgo de los directores y el clima organizacional.

Vásquez Calla, Idelfonso (2014). En su proyecto de Tesis titulada “Aplicación de liderazgo por resultados en la comunidad educativa contribuirá al trabajo en equipo de la I.E. N° 82100 Unanca-San Pablo-

Cajamarca 2014”. Este estudio se basa en proponer un modelo de liderazgo por resultados: fijar el rumbo, movilizar la dedicación personal, engendrar capacidad organizacional y demostrar carácter personal para propiciar el trabajo en equipo: unidad, clima y contribución en la I.E. N° 82100 Unanca-San Pablo- Cajamarca 2014.

Díaz Castillo, Doris margot y Delgado Leyva, miguel (2014). En su tesis titulada “Competencias Gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación”. Abordaron sobre la gestión de competencias gerenciales, las competencias clave del director / equipo directivo, el liderazgo, la gestión del cambio, el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación, entre otras. Llegando en su primera conclusión que: Las competencias gerenciales en los directivos de las organizaciones, empresas, instituciones educativas es un tema vigente; la sociedad del conocimiento determina la necesidad de tener instituciones y personas competentes capaces de generar cambios positivos al interior de éstas y a favor de los demás, sobre todo cuando se ofrece un servicio. Las instituciones requieren de personas talentosas que sean capaces de resolver problemas del contexto, proyectarse hacia el futuro y posicionarse en la sociedad por la calidad de sus productos o servicios.

2.2. BASE TEÓRICA

2.2.1. FUNDAMENTOS TEORICOS DEL LIDERAZGO

2.2.1.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO

Con la palabra liderazgo denominamos al proceso de dirigir e influir en las actividades laborales de los demás miembros de un grupo.

Centrándonos en el significado de la raíz lingüística de la palabra inglesa lead or leader, encontramos múltiples acepciones tales como conducir, guiar, dirigir, etc. En el lenguaje coloquial el concepto de liderazgo se asocia a carisma, vocablo procedente del griego y cuya equivalencia significa “gracia”, esto implica cierto atractivo y una imagen de confianza y respeto, a raíz de la energía que transmiten determinadas personas.

Según las aportaciones de Gento (2002) el líder es aquella persona que es capaz de provocar la liberación desde adentro, de la energía interior de otros seres humanos para que estos voluntariamente se esfuercen por alcanzar de un modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto para lograr su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven.

Ramos (2013) define al líder como aquella persona que además de tener cualidades estratégicas y ejecutivas, se preocupa por que su gente desarrolle el sentido del deber y aprenda a valorar sus acciones en tanto que estas afectan a otros. Al líder le interesa lo que las personas hacen, pero particularmente, el tipo de motivo que tiene, que los impulsa (motivación trascendente). Dan confianza y las personas pueden confiar en ellos. Los líderes construyen la unidad de la organización y son el fundamento de la identificación de sus miembros con ella. En otras palabras, son el fundamento de la continuación de las organizaciones.

Senge (1992) expresa que el líder es quien orienta, guía, marca un norte y tiene la capacidad de alinear a los miembros para alcanzar de manera conjunta los objetivos, metas y visión compartida.

Un directivo, que es además un líder, posee rasgos característicos, además de una serie de habilidades y conocimientos que le otorgan la capacidad de influir positivamente en otros. Es quien coordina las actividades y tareas de los equipos de trabajo, fortalece las relaciones entre sus miembros, crea vínculos de unión entre ellos y mantiene motivada a la gente para lograr un buen desempeño.

De Pree (1989) considera que el líder es un servidor de sus colaboradores, en cuanto que asume misión fundamental de ayudar a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartirlos con el grupo. Comulga con el mismo criterio Ferreiro (2008) quien considera que “los líderes no nacen, sino que se hacen ellos mismo con su esfuerzo perseverante por mejorar su racionalidad y virtualidad”. En otras palabras, los líderes actúan por necesidades de los demás – motivos trascendentes- pagando el costo de la oportunidad en que conscientemente incurren. Por ello, se considera que a los líderes les caracteriza la ejemplaridad de su actuación personal, siendo maestros y formadores de otros líderes.

En el mismo sentido, Southworth (2003) define el liderazgo como un servicio que facilita el trabajo de los otros para que tengan buenos resultados y crezcan profesionalmente.

Una definición amplia del liderazgo, que puede abarcar todos los enfoques actuales sobre el tema. De esta manera define el liderazgo como “la habilidad de influir en un grupo y lograr la realización de metas.” El origen de esta influencia puede ser formal, como la que proporciona el desempeñar un puesto de administrador en una organización.[...] Pero no todos los líderes son administradores; y tampoco, es preciso decirlo, no todos los administradores son líderes. [...] Encontramos que el liderazgo no autorizado – esto es, la habilidad para influir que surge fuera de la estructura formal de la organización- es tan importante o más que la influencia formal. En otras palabras, los líderes pueden surgir naturalmente dentro de un grupo, lo mismo que mediante el nombramiento formal para dirigirlo” Robbins (2011: 365)

La mayoría de los autores coinciden en señalar al liderazgo del futuro como transformacional que, en palabras de Murillo, y otros (1999), implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución.

De acuerdo con Álvarez (2001), existe un liderazgo que se manifiesta en el espacio de poder, que va unido a la capacidad para imponer el orden a los subordinados; otro tipo lo hace en el espacio de la autoridad y nos sitúa ante el ejercicio de una clase de liderazgo que se manifiesta de dos formas:

- Liderazgo institucional: unido a la estructura formal de las organizaciones y que es ejercido por quienes han sido elegidos y/o designados para representar a la organización y dirigir formalmente a sus miembros.
- Liderazgo profesional: que es otorgado por los miembros de la institución a quien demuestra los suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir los procesos de la organización.
- Finalmente existe un liderazgo que se ejerce en el espacio de la influencia que es donde se manifiesta el liderazgo genuino sobre el que se están centrando las investigaciones más recientes.

Cuevas, M. y Díaz F., en la Revista Iberoamericana de Educación citan a Lorenzo (2001), quien afirma que el liderazgo es una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de tres variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.

- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto, pues como señala Crosby (1996: 3), “los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas”.

2.2.1.2. TEORIAS DEL LIDERAZGO

Sobre la teoría del liderazgo abordamos cuatro enfoques para explicar a quien se considera un líder eficaz. **El primer enfoque**, busca determinar aquellos rasgos universales de personalidad que diferencia a los líderes de los no líderes. **El segundo enfoque**, explica el liderazgo en términos del comportamiento de una persona. **El tercero**, utiliza modelos de contingencia para explicar las teorías de liderazgo anteriores e integrarlas. Finalmente, **el cuarto enfoque**, propone que el liderazgo es tanto una forma o estilo.

2.2.1.2.1. Teoría de Los rasgos

Este punto de vista teórico surgió a comienzos del siglo XX y parte de la idea de que el liderazgo está determinado por una serie de atributos personales que poseen los líderes. Desde los años 20 se han hecho varias investigaciones sin que en ninguna de ellas se hayan tenido resultados generalizables (Hogedts, 1992). Sin embargo, algunas características que se consideran comunes incluyen la inteligencia, la responsabilidad, la actividad social, la confiabilidad, la originalidad, el estatus económico, las habilidades cognoscitivas y de seguridad, como los rasgos más importantes. Para Donnelly, Gibson, & Ivancevich (1996) desde hace algún tiempo, los investigadores están tratando de identificar varios rasgos personales de los líderes como criterios para describir o pronosticar los sucesos. Algunos ejecutivos que se dedican

a reclutar y seleccionar gerentes, consideran que el enfoque sobre los rasgos es tan válido como cualquier otro método; sin embargo, la comparación de los líderes mediante varios rasgos físicos, de personalidad y de inteligencia, ha dado como resultado poco acuerdo entre los investigadores. A principios del siglo XX se creía que los líderes poseían rasgos distintivos como inteligencia, estatura física y confianza en sí mismos, por lo que continuó la búsqueda de la mejor combinación de rasgos durante los 40 años siguientes, siendo el resultado poca concordancia sobre que rasgos y habilidades caracterizaba a los líderes de éxito. En adición a lo anterior, se pueden citar los planteamientos de Daniel Goleman, quien ha planteado que unos de los rasgos distintivos que definen al líder moderno es la inteligencia emocional; es decir, la capacidad para captar las emociones del grupo y conducirlas hacia un resultado positivo. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean la mayoría de los autores de la corriente de los rasgos, según los cuales estos atributos serían innatos, este autor considera que dicho talento se puede aprender y promover en las organizaciones (Goleman, 1998)

Robbins (2011) hace referencia a Lock, en su obra *Leadership: Do traits matter?* identifica seis rasgos en los que líderes tienden a diferenciarse de los no líderes, estos son la ambición y energía, el deseo de dirigir, la honradez e integridad, confianza en sí mismos, inteligencia y conocimientos adecuados para sus puestos. El mismo autor cita a Yukl (1992) mencionado que su investigación proporcionó gran evidencia que es mucho más probable que las personas dueñas de un gran autocontrol – es decir- son muy flexibles para ajustar su comportamiento a diferentes situaciones- surjan como líderes en grupos que tiene poco autocontrol. De manera global, Robbins (2011) recoge los aportes de Lord y Devader, en los que exponen que los resultados acumulativos de más de medio siglo conducen a la

conclusión de que algunos rasgos incrementan las probabilidades de tener éxito como líder, pero ninguno de los rasgos garantiza el éxito.

Aunque la teoría de rasgos fue finalmente rechazada destacamos que sirvió de base para investigaciones posteriores.

2.2.1.2.2. Teorías del comportamiento

Los estudios del comportamiento, de acuerdo a las teorías del comportamiento nos permiten encontrar los elementos determinantes del liderazgo, por ende, se podría capacitar a las personas para que fueran líderes. Los estudios más relevantes que sostienen esta teoría provienen del entorno anglosajón y escandinavo que a continuación describiremos brevemente:

A. Estudios de Ohio State

A fines de los años 40, estos investigadores identificaron dimensiones independientes del comportamiento de los líderes concluyendo que la mayor parte del comportamiento del liderazgo se centra en dos categorías reconocidas por los subordinados: estructura de inicio y de consideración. En el primer caso, se refiere al grado que probablemente un líder define y estructura su papel y el de sus colaboradores en la búsqueda de la realización de una meta el líder asigna tareas específicas a los miembros del grupo, espera que los trabajadores tengan normas definidas de desempeño y enfatiza el cumplimiento de fechas límite, según enfatiza Robbins (2011) haciendo referencia a Crandall y Kazarian.

En segundo lugar, el mismo autor – Robbins (2011) describe la consideración como el grado en el cual es probable que una persona

tenga relaciones de trabajo que se caracterizan por una confianza mutua, un respeto para las ideas de los subordinados y una preocupación por sus sentimientos. El líder muestra preocupación por la comodidad, bienestar, estatus y satisfacción de sus seguidores mostrando consideración cuando ayuda a sus subordinados en sus problemas personales, siendo amigable y se le puede abordar, tratando a todos como a iguales. Una extensa investigación, con base en estas definiciones encontró que los líderes con alta calificación en estructura inicial y consideración tendían a alcanzar un elevado desempeño y satisfacción de sus subordinados. Sin embargo, esta teoría identifica que no siempre el estilo alto – alto originaba consecuencias positivas; ya que llevaba a mayores porcentajes de quejas, ausentismo y rotación del personal.

En conclusión, los estudios de Ohio State sugirieron que el estilo “alto-alto” por lo general daba resultados positivos, pero se encontraron suficientes excepciones que indicaban que era necesario integrar los factores situacionales en la teoría.

B. Estudios de la Universidad de Michigan

Los estudios de liderazgo realizados en el Survey Research Center de la Universidad de Michigan, tenía por objetivo el localizar las características de comportamiento de los líderes que parecían tener relación con las medidas de eficacia en el desempeño. Este grupo de investigadores encontró también dos dimensiones: el orientado al empleado y el orientado a la producción, según refiere Robbins (2011) haciendo alusión a la investigación de Kahn y Katz en su obra *Leadership and practice in relation to productivity and moral* quienes describían a los líderes orientados a los empleados como sujetos que ponían énfasis en las relaciones interpersonales; tenían interés personal en las necesidades de sus subordinados y aceptaban las

diferencias individuales entre los miembros. En contraste, con el líder orientado hacia la producción tendía a enfatizar los aspectos técnicos o de área de trabajo: su preocupación principal se centraba en el desarrollo de las tareas del grupo, y sus miembros eran un medio para ese fin. Las conclusiones a las que llegaron los investigadores de Michigan favorecían a los líderes orientados en su comportamiento hacia los empleados. Se asoció a los líderes orientados a los empleados con mayor productividad del grupo y mayor productividad del grupo y una mayor satisfacción en el puesto. Sin embargo, se tendía a asociar a los líderes orientados a la producción con una baja producción del grupo y con menor satisfacción con el puesto.

C. Estudios escandinavos

Los investigadores escandinavos volvieron a revisar los datos de Ohio State, hallando que estos últimos incluían aspectos de desarrollo como impulsar nuevas formas de hacer las cosas, centrados en originar nuevos enfoques para la solución de problemas, así como la estimulación a los miembros para que comiencen nuevas actividades. De esta forma, los investigadores escandinavos - Finlandia y Suecia- desarrollaron una tercera dimensión orientada hacia el desarrollo, que se relaciona con la eficacia del líder. Teniendo como premisa básica que en un mundo de cambio es probable que los líderes eficaces tengan un comportamiento orientado hacia el desarrollo. Estos líderes valoran la experimentación, buscan nuevas ideas y generan e implantan el cambio. Robbins (2011: 370).

2.2.1.2.3. Estilos de liderazgo

- **Liderazgo transaccional**

Ramos (2005) considerando los estudios de Bass (1997) considera que el liderazgo transaccional es un intercambio

coste-beneficio o recompensas entre el líder y sus subordinados. El líder transaccional clarifica las demandas en el rol y las tareas de los subordinados, inicia la estructura, intenta ser considerado y proporciona recompensas adecuadas. Este proceso depende del poder que tenga el líder para poder reforzar a los subordinados por el cumplimiento satisfactorio de su trabajo. El refuerzo podrá ser material o simbólico, según Bass (1996).

Como consecuencia, el líder clarifica lo que espera de los subordinados y lo que recibirán a cambio. En esta transacción, el líder puede utilizar incentivos y recompensas contingentes, no sólo para influir en la motivación, sino también, en la clarificación del trabajo requerido para obtener la recompensa. El líder transaccional determina el modo adecuado para realizar la tarea, lo que establece una dependencia entre el líder y el subordinado en la resolución de problemas refiere Ramos (2005) basándose en los aportes de Lowe. “Este estilo enfatiza el intercambio que tiene lugar entre los líderes, compañeros y subordinados” (Bass, 1998).

Los líderes transaccionales enfatizan aspectos impersonales del desempeño como la planificación, los horarios y el presupuesto. Tienen un alto sentido de compromiso con la organización y se ajustan a las normas, valores organizacionales. (Ramos, 2005). El liderazgo transaccional resulta útil y beneficioso en muchos periodos de la vida organizacional. Sin embargo, se convierte en incompleto en los periodos de cambio acelerado en las organizaciones, ya que no presta atención a los aspectos expresivos, esto es, al cambio y a la innovación de la cultura de la organización aclara Ramos (2005) haciendo referencia sobre los aportes de Morales y Molero (1995).

En conclusión, el liderazgo transaccional se basa en una motivación extrínseca y busca alcanzar los resultados organizacionales. El rol del líder consiste en promover el cambio planificado evitar el no planificado dando estabilidad a la institución. Sin embargo, impide la iniciativa de los colaboradores al crear dependencia en estos últimos.

- **Dirección por contingencia**

Este factor se entiende como el grado en que se refuerza la conducta apropiada de los subordinados. El líder dice qué se tiene que hacer para obtener recompensas, castiga acciones no deseadas y recompensa la realización de satisfactoria del trabajo asignado. La respuesta contingente representa transacción positiva y constructiva del líder y el subordinado al que se le reconoce el logro adecuado de sus objetivos, pero también participa en las relaciones bidireccionales de calidad.

- **Dirección por excepción**

En este caso, el líder también realiza un intercambio con el personal subordinado, pero sólo interviene cuando existen problemas. Si los subordinados no se adecuan a las expectativas planteadas reciben feedback negativo por parte del líder.

En la dirección por excepción activa, los líderes realizan una supervisión activa de las desviaciones de los estándares, intentan anticiparse a los fallos y errores de las tareas para realizar las acciones correctivas necesarias. En la dirección por excepción pasiva, el líder, espera a que se produzcan errores y

entonces es cuando se producen acciones coercitivas. (Bass, 1998).

Ramos (2005) se remite en este caso a Graen y Uhl-Bien (1995) matizando que la transacción es correctiva y enfatiza en el refuerzo y feedback negativo pudiendo establecerse entre el líder y el personal subordinado relaciones de más baja calidad.

- **Liderazgo transformacional**

Bass (1995) define el liderazgo transformacional como el conjunto de capacidades que permiten al líder identificar los cambios y diseñar acciones para afrontarlo de forma efectiva.

Es el tipo de liderazgo que incrementa el nivel de rendimiento y promueve el desarrollo de los miembros, individuales y grupales del equipo, a la vez que el de los grupos y la organización en su conjunto. La cultura organizacional actual valora el desarrollo individual de cada persona trabajadora al mismo tiempo que reconoce la importancia del desarrollo del equipo. En consonancia con estos aspectos, el líder transformacional fomenta el desarrollo personal para facilitar la adaptación de cada persona a las nuevas tareas y roles demandados, sin olvidar que el éxito de la organización depende de la consecución de objetivos grupales. Estos líderes pueden transformar a sus equipos haciendo que sientan confianza, admiración, lealtad hacia ellos, transmitiendo al personal subordinado la importancia y el valor de los resultados de las tareas, motivándolos a trascender sus propios intereses por el bien de la organización o del equipo, y activar sus necesidades superiores.

El líder transformacional se caracteriza por articular una visión de futuro que puede ser compartida con compañeros y subordinados. De esta manera, pueden detectarse las oportunidades de la empresa con suficiente antelación para adoptar estrategias adecuadas y las medidas necesarias. Pero además, de descubrir una visión, los líderes transformacionales ofrecen una ruta para alcanzarla. (López – Zafra y Morales, 1998).

2.2.1.2.4. Características del líder transformacional

Palomino (2010) y Maxwell (2007) citando a Senge (2001), resaltan que el líder transformacional posee las siguientes características:

a) Creatividad.

La creatividad es un elemento clave del líder transformacional. Hankman & Jonson (1991) consideran que para poder generar nuevas ideas es necesario cambiar el status quo, sin embargo es típico en los directivos querer mantener el “status quo” a toda costa. Los líderes transformacionales deben innovar y dar nuevas orientaciones a los problemas o situaciones.

Bass y Avolio (2006), señalan que comprende el nivel en el cual los líderes demuestran la capacidad de asumir riesgos, e invitar a los seguidores para contribuir con nuevas ideas. Estos líderes estimulan e incentivan la creatividad en sus seguidores, para que éstos se desempeñen de manera independiente. De esta forma, el líder demuestra la importancia adjudicada al aprendizaje, enfrentando de manera efectiva las situaciones inesperadas descubriendo las mejores maneras de ejecutar sus tareas.

Bass y Riggio (2006), agregan que el líder creativo debe demostrar competencias para asumir la responsabilidad de dirigir hacia el libre logro de los objetivos. Dicho líder debe tener una visión orientada al futuro, dirigiendo sus energías para enfrentar problemas complejos, ante los cuales no se muestra atemorizado. Un líder creativo no utiliza el pensamiento convencional, emplea de manera eficaz su inteligencia y asume la sabiduría como un medio para alcanzar el éxito.

Conger y Riggio (2007), coinciden con lo señalado, afirmando que en la actualidad, el líder creativo debe ser capaz de mostrar apertura para el aprendizaje, visión prospectiva, innovación, capacidad para crear sinergia, para asumir riesgos, con compromiso e integridad en sus actuaciones. Es considerado como un sujeto capaz de diseñar y manejar el cambio más allá de los paradigmas establecidos.

b) Interactividad.

Hankman & Jonson (1991) también sugieren que un líder interactivo consigue mejores resultados que otro que no lo es. Si el líder quiere conocer las necesidades de sus colaboradores, deberá tener una postura de abierta participación y de comunicación con los mismos. Un líder transformacional efectivo debe tener competencias en comunicación, así como saber comprender y adaptarse a los distintos niveles sociales de su organización.

En opinión de Bass y Avolio (2006), el líder transformacional debe demostrar su capacidad de interactividad en el trabajo en equipo, como una estrategia importante para generar la sinergia en la organización. En dicha actuación interactiva se mantiene de manera continua, buscando la formación y desarrollo de sus seguidores, como medio fundamental del crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.

En este mismo sentido, Bass y Riggio (2006), aseveran que los líderes transformacionales ejercen influencia sobre sus interrelaciones con los miembros el grupo, estimulan cambios de manera conjunta, buscando la colaboración de todo el personal de la organización.

Del mismo modo, Conger y Riggio (2007), agregan que para los líderes organizacionales verdaderos, la organización representa su entorno, y los seguidores son personas de importancia que son considerados en una relación de permanente interacción, con el fin de motivarlos e incentivarlos a lograr los objetivos propuestos a través de una acción proactiva.

c) Visión.

Un líder efectivo comunica y hace partícipes a sus colaboradores de la visión, puede que ésta sea la característica más importante del líder transformacional. Bennis & Nanis (1985) consideran que el líder transformacional debe crear una visión compartida con sus colaboradores, además, dicen que los líderes no sólo deben hablar de la visión, sino que deben establecer la visión tanto para los individuos como para la organización.

Para Bass y Avolio (2006), implica el grado en que el líder articula una visión, de manera que sea atractiva y estimulante para los seguidores. Estos líderes motivan al personal para que alcancen con optimismo la visión planteada. Así, está claro en la importancia de fomentar un fuerte sentido de propósito para lograr la participación activa de los seguidores. Un liderazgo con visión de futuro apoya las habilidades de comunicación, tornándolas potentes para lograr en los seguidores la disposición de invertir más esfuerzos en sus tareas, alentándoles a confiar en sus capacidades.

Bass y Riggio (2006), indican que el líder debe proporcionar un diseño común de la visión y propósito, los valores y normas que le da sentido a su actuación dentro de las organizaciones. Debe igualmente generar confianza en las actuaciones para lograr la visión, manteniendo los mismos niveles de actuación cuando esté o no presente el líder.

En el criterio de Conger y Riggio (2007), el impacto del liderazgo transformacional en los miembros de la organización, se da por cuanto los seguidores se identifican con el líder así como con la visión, objetivos y valores organizacionales. Por ello, el líder debe tener la cualidad de informar, guiar, y orientar al seguidor para que éste se identifique con los valores impulsores del logro de la visión organizacional. Dicho líder debe tener la capacidad de generar ideas compartidas, fomentar el espíritu colaborativo, concretando un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.

d) Conocer el empowerment.

Es una necesidad de las organizaciones modernas, no en vano, se considera una herramienta de gestión indispensable para lograr los altos niveles de implicación y de satisfacción. Pues, en definitiva, consiste en liberar al personal de los controles rígidos establecidos en una organización, dándole la libertad para asumir responsabilidades de sus propias ideas, acciones y para dejarse guiar por su propio juicio y así obtener los beneficios para la organización y los clientes (internos y/o externos). Si no existiesen líderes que formasen la responsabilidad y el poder entre sus colaboradores, está claro que nunca se podría dar un desarrollo pleno del potencial de nuestros colaboradores.

e) Pasión.

El líder transformacional tiene que mostrar pasión por su misión y con las personas. La pasión es esencial por los grandes cometidos; sin pasión la dirección y la visión son efímeras.

f) Ética.

Los líderes transformacionales deben ser éticos en cualquiera de las situaciones a las que se ven sometidos. Su nivel de moralidad, tanto a la hora de conseguir objetivos como a la hora de tomar decisiones, han de ser muy elevados, especialmente cuando repercute en las personas.

Bass y Avolio (2006), señala que un líder ético es un directivo auténtico, el cual se caracteriza por el empleo de estándares elevados tanto morales como éticos. Este líder transformacional asume y respeta las normas éticas, los ideales de comportamiento, por propia voluntad y no como una imposición.

Aseveran Riggio y Reichard (2008), que el líder transformacional se rige por un conjunto de valores claramente establecidos, los promueve, los defiende y los comparte como parte de su integridad. Estos líderes demuestran competencias para ejercer una dirección ética, lo cual les conlleva a construir confianza y credibilidad.

En esta misma temática, Riggio y Lee (2007), agregan que la ética es una cualidad del líder que debe ser desvinculada del ámbito emocional, en cuanto implica la competencia de actuar en forma correcta, apegado a los valores, de acuerdo con un código de conducta y debe ser capaz de desvincularse de aquellas situaciones que le involucran emocionalmente.

g) Prestigio.

La imagen y el prestigio que tienen sus colaboradores en él es muy positiva. Esto es una consecuencia, de la credibilidad e integridad demostrada con sus acciones, así como poder transmitir entusiasmo y confianza a sus colaboradores.

h) Formación y asesoramiento de los colaboradores.

Los líderes transformacionales dejan de ser supervisores, para pasar a ser formadores, facilitadores y asesores. Para poder realizar esta función con calidad y el prestigio necesario, deberán actualizarse y formarse de manera continuada.

Según Bass y Avolio (2006), implica el grado en que el líder atiende a las necesidades de cada seguidor, actuando como un mentor el cual se preocupa por sus inquietudes, necesidades y requerimientos. Para ello, se orienta a la comunicación efectiva de los problemas de los seguidores, atendiendo tales necesidades. Este líder promueve con su conducta empática la comunicación así como la vigilancia a los conflictos, respetando y celebrando la contribución individual que cada seguidor puede aportar al equipo de trabajo. Los seguidores tienen la voluntad de desarrollo personal como también la motivación intrínseca para sus tareas.

Velásquez (2006), señala que la orientación hacia las personas implica que se concreten óptimas interacciones entre el líder y sus seguidores, atendiendo a los requerimientos de éstos tanto de manera oportuna como efectiva. Establece relaciones estrechas pero respetuosas con sus seguidores y su entorno. Los líderes consideran su posición de líder como provisional siendo este resultado del otorgamiento del mismo por otras personas.

Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que bajo la óptica del liderazgo transformacional, la mejor forma en la que una organización motiva y gestiona a sus empleados supone un activo importante a través del cual se pueden derivar ganancias competitivas.

i) Coherencia entre sus actuaciones y la misión, visión y valores de la organización.

Bass y Avolio (2006), señalan que el líder transformacional debe evidenciar entre sus características una fuerte coherencia y adaptabilidad. Esto conlleva a que el líder se oriente a procurar la armonía entre lo que piensa, dice y hace, sin dejar de modificar su conducta, cuando sea necesario para su organización.

Agrega Velásquez (2006), que el líder transformacional en su orientación coherente, debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse y, si es necesario, eliminar los propios paradigmas los cuales no le permiten transformar a su empresa, o estén en contra o presenten falta de consistencia con la realidad la cual experimenta la organización. Explica que ante situaciones especialmente complejas, los líderes transformacionales demuestran una coherencia lo cual inspira confianza, además de compromiso a los grupos de interés.

Al mismo tiempo, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que los líderes transformacionales muestran elevada capacidad para adaptarse así como reorientar su acción directiva en función de un entorno cambiante, logrando la coherencia necesaria para crear sinergia entre los grupos de personas a su cargo. Ello supone mantener la coherencia entre sus actuaciones con los lineamientos estratégicos de las organizaciones, tales como la misión, la visión incluso los valores de la organización. Dicha coherencia les conlleva a ejercer una actitud

positiva a la colaboración así como a la participación de los grupos para alcanzar el éxito en la estrategia empresarial; por lo cual este líder mantiene la armonía entre lo que piensa, dice y hace; es decir, entre el pensamiento, la palabra y la acción.

De lo descrito por Leithwood, Mascal y Strauss (2009), cada una de las características de los líderes son elementos que determinan las acciones emprendidas en el liderazgo transformacional, siendo ellas pertinentes para las actividades desarrolladas en cualquier tipo de organización, por cuanto quienes ejercen las labores de directivos deben entre otras consideraciones demostrar el carisma para relacionarse con los trabajadores y su entorno, ser creativos en sus procesos de dirección, mostrar la interactividad necesaria para interrelacionarse adecuadamente, orientar a los trabajadores de la empresa para el logro de la visión, demostrando así una orientación ética, manifestando coherencia entre el decir y el hacer, siendo todo esto esencial en las organizaciones de la postmodernidad.

j) Actitud de colaboración y participación.

“El paradigma transformacional nos ha enseñado en los últimos años que algunas de las competencias más importantes que consiguen el perfil transformacional del líder son la visión global, el pensamiento estratégico, pensamiento conceptual, orientación al logro y los procesos, la capacidad de movilización, la capacidad de influencia y la empatía. Hoy este líder requiere nuevas capacidades, que sin desmerecer ninguna de las anteriores, definen sus resiliencia; enfrentamiento a la adversidad, capacidad de superación, altos niveles de autoconfianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad” (Gonzales, 2010: 28-29)

2.2.1.2.5. Dimensiones del liderazgo transformacional

A. Carisma

El carisma es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando confianza, dando sentido al trabajo y motivándoles a conseguir los objetivos. El carisma es la capacidad central en el liderazgo transformacional, ya que el líder con carisma consigue que su gente trabaje con sentido de misión. Para ello, es necesario, que los colaboradores confíen en el líder, en su visión, en sus capacidades y en sus intenciones. Crea un sentimiento de pertenencia a la organización e infunde un propósito organizativo.

Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006), indican que los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, siendo pertinente que se comporten como modelo a seguir. Para ello, es necesario poseer ciertos atributos los cuales les permitan ser admirados, respetados y convertirse en personas de confianza, al demostrar una conducta ética y moral. Para los mismos autores, cuando el líder es carismático, los seguidores demuestran lealtad así como respeto hacia él, siendo motivados por el carisma, la excitación intelectual y consideración individual. Cuando un líder es carismático diseña formas novedosas de trabajo, mientras identifica nuevas oportunidades frente a las amenazas que se le presentan, también trata de salir del statu quo, así como modificar el medio ambiente. Los seguidores se identifican con las aspiraciones de los líderes carismáticos, quieren emularlos porque les transmite seguridad y con elevados de estándares de actuación.

Según Bass y Riggio (2006), el líder transformacional demuestra características de proactividad, enfocándose en estimular de manera persistente la conciencia crítica en sus seguidores. Focalizándose en lo colectivo, centrándose en el logro de los propósitos esenciales.

Asimismo, coincidiendo con lo mencionado, Conger y Riggio (2007), señalan que el líder transformacional maneja un carisma o influencia idealizada que a través de sus logros personales, carácter y comportamiento ejemplares, se convierte en un modelo a imitar por los empleados. El carisma produce que los seguidores establezcan una vinculación emocional con el líder, se sientan motivados por el logro de los objetivos, sustentando el alcance de una visión compartida.

El líder carismático sabe salir adelante por los retos y exige con una fuerza basada en la ejemplaridad. Impulsa la identificación de los miembros de la organización como líder que transmite poder, orgullo y respeto. Sus seguidores reconocen que va más allá de su propio beneficio buscando el interés en la organización. Dicho carisma se demuestra especialmente en momentos difíciles, cuando falta un esfuerzo especial o una fuerza mayor en el líder.

Un directivo carismático transmite confianza, entusiasmo y respeto. Se trata de una serie de comportamientos y capacidades que se van desarrollando e interiorizando desde la relación con los demás, en la relación con otros.

Los líderes transformacionales desarrollan comportamientos que resultan modelos de actuación en para sus seguidores. Esta dimensión se refiere a la capacidad del líder, en este caso específico, del director, de lograr el compromiso de los colaboradores inspirando confianza, dando sentido al trabajo y motivándoles objetivos. El carisma, según Bass y Avolio (1994) citado por Martínez (2005) el líder carismático proporciona la visión y un sentido de misión, inspira orgullo y respeto. Por tal razón, el carisma, se considera la capacidad central liderazgo, ya que con este se consigue que la gente trabaje con sentido de misión. Para ello, es necesario que los colaboradores confíen en el líder, en su

visión, en sus capacidades, y en sus intenciones. En otras palabras, la identificación de los miembros con el líder que transmite orgullo, poder y respeto. Sus seguidores reconocen que el líder va más allá de su propio beneficio buscando el interés de la organización, creando un sentimiento de pertenencia a la organización dando un propósito organizativo.

La figura del director de una institución educativa ha de ser una persona cuyo atractivo personal – profesional determine que otras personas se sientan a gusto a su lado y que potencien la aproximación confiada al mismo de cuantos se encuentran próximos a su entorno. Gento (2000). La posición y adquisición de la dimensión carismática implica la atención a rasgos personales y de comportamiento que se van desarrollando e interiorizando desde la relación con los demás, en la relación con otros. Demostrar autoconfianza, generar lealtad y compromiso, comportarse de una forma honesta y coherente, ser respetado por lo que se hace y no por su cargo, producir satisfacción en los colaboradores, podrían ser conductas que caracterizan esta dimensión.

B. Inspiración o Motivación:

“Refleja la habilidad para motivar a los seguidores a través de la comunicación de altas expectativas. Esta dimensión se caracteriza porque el líder trata de aumentar el optimismo, de lograr el entusiasmo y una mayor implicación en el ideario del centro como organización y como visión de futuro. Esta dimensión desarrolla fuertemente el sentido de identidad con la organización.” (Bernal, 1997: 13)

Bass y Avolio (2006), plantean que este tipo de líder tiene la habilidad de motivar a la gente para alcanzar un desempeño superior, inspirando el logro de los esfuerzos extras para lograr los objetivos planteados.

Este líder convence a sus seguidores, alienta un amplio rango de intereses y se interesa en iniciar objetivos comunes.

Bracho (2013) citando a Bass y Riggio (2006), el líder transformacional motiva a la actuación con optimismo, entusiasmo e implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro. El líder transformador es inspirador, motiva y estimula a todos los que lo rodean. Despierta el espíritu de equipo, denota compromiso con las metas así como con la visión, la cual es compartida.

Velásquez (2006), señala que tiene la capacidad de motivar los cambios en las expectativas del grupo para impulsarlos a la solución de problemas organizacionales para actuar en función de ser resueltos. Estos líderes son considerados motivadores del equipo de trabajo, siendo reconocidos como ejemplos a seguir.

C. Estimulación Intelectual:

Dimensión que se refiere al comportamiento del líder en cuanto que promueve la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje de los miembros de la entidad, hace que ellos puedan ser innovadores en la resolución de problemas y mejora el resultado individual y organizativo. (Bass, 1999; Bass y Avolio, 2000; Conger, 1999)

“Hace hincapié en la inteligencia y racionalidad para la solución de problemas, favorece nuevos enfoques para solucionar viejos problemas. Estimula la actuación del profesorado animando a generar nuevas ideas, tomar responsabilidades, a facilitar las cosas a través de la motivación, no imponerlas.” (Bernal, 1997: 13)

Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006), indican que el líder transformacional empodera a otros para que piensen acerca de los

problemas y desarrollen sus propias habilidades intelectuales, incitando la reflexión, creación, o nuevas ideas y soluciones ante situaciones de conflicto organizacional. La estimulación intelectual ayuda a los seguidores a cuestionarse así como a generar soluciones más creativas a los problemas. Bracho (2013) citando a Bass y Riggio (2006), agregan que el líder transformacional estimula intelectualmente a sus seguidores, conllevándoles a cuestionar sus propias ideas, adquiriendo novedosos paradigmas para replantear conceptos y formas de actuación. El líder transformador es intelectual en la medida que contribuye a fomentar los esfuerzos de los seguidores para lograr que sean innovadores y creativos. Este líder presenta supuestos, replantea problemas, enfrenta situaciones así como evita la crítica pública para corregir los errores individuales que surgen.

Leithwood, Mascal y Strauss (2009), señalan que este líder estimula a sus seguidores para aplicar su intelecto para la solución de problemas, genera retos constantemente para buscar nuevas maneras de operar y accionar al desligarse de los conocimientos anteriores y vincularse a nuevas acciones.

D. Consideración individualizada

Bass y Avolio (1994) señala que el desarrollo de esta dimensión permite aumentar el grado de atención personal y de autodesarrollo de los miembros de la organización.

Se refiere a la relación directa entre el directivo y los profesores, prestando atención personal a cada miembro, tratando individualmente a cada uno, aconsejando. Este concepto desarrolla fuertemente el concepto de empatía. Se trata de que los profesores perciban que se les tiene en cuenta, que no son unos números en la organización, que sus propuestas pueden ser interesantes. Por tanto, “apoyar las

propuestas, estar accesible, tener en cuenta a las personas, ser sensible a las necesidades e intereses son conductas claves de esta dimensión”. (Bernal, 1997: 14)

Bracho, P. y García, G. (2013) en el artículo Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional, aseveran que en esta dimensión se incluyen el cuidado, la empatía, competencia de proveer retos y oportunidades para los otros. El líder típico es un escucha activo y comunicador fuerte. De esta forma la sustenta al comentar a los siguientes autores:

Los mismos autores citando a Velásquez (2006) agrega que el líder transformacional conoce las necesidades específicas de cada uno de sus seguidores, siendo un facilitador, prestando atención personal, trata a cada empleado de manera individual, dirige y aconseja, manteniendo como una meta la consideración individual de cada uno de sus trabajadores.

Lerma (2007) afirma que el líder presta atención a las necesidades individuales de logro así como al crecimiento de cada uno de sus seguidores, determinando las necesidades y fortalezas; contribuyendo para que cada trabajador asuma sus responsabilidades para su propio desarrollo.

Nuevamente, Bracho (2013) acota citando a Leithwood, Mascall y Strauss (2009) opinan que el líder transformador es individualista al abordar a sus seguidores, buscando alcanzar logros y crecimiento en cada uno de ellos, dentro de sus posibilidades. En este contexto la consideración individual se enfoca como colegas tanto el líder como el seguidor. El líder transformacional crea oportunidades de aprendizaje, establece un clima de apoyo, demuestra aceptación de las diferencias individuales y propicia una comunicación bidireccional.

Los autores antes mencionados (2009) agregan que el líder transformacional le da importancia a cada uno de sus seguidores, por ende se vincula con cada uno de ellos, recuerda conversaciones previas, está pendiente del interés individual y lo enfoca de manera integral. El líder actúa con cada seguidor de manera personalizada, le escucha, delega tareas e identifica las necesidades de apoyo adicional; todo ello en un ambiente cómodo, fluido, así como de confianza, de modo que el seguidor no siente que es supervisado.

E. Tolerancia psicológica

Según Bass (1994) esta dimensión implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y manejar momentos duros. Tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos. En fin, disponer de un sentido del humor que permita crear atmósferas adecuadas para tratar innumerables problemas y conflictos que surgen en el centro.

Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006), exponen que la tolerancia psicológica se refiere al grado en el cual se estimula a los trabajadores a ventilar en forma los conflictos y críticas. Para fomentar la tolerancia, el líder transformacional utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral. También lo emplea para apuntar así como corregir las equivocaciones.

Siguiendo en esta temática, Bass y Riggio (2006), agregan que coherentemente con el modelo, el líder transformacional debe tener la capacidad de tolerar los errores de los demás, utilizando los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser

tolerante, en fin, estimular el sentido del humor para generar ambientes agradables facilitadores del abordaje efectivo de innumerables problemas y conflictos.

2.2.1.3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN

Construyendo a partir del trabajo de Burns (1978), Bass (1985) y Bass y Avolio (1994), Kenneth Leithwood (1994) desarrolló el modelo de liderazgo transformacional escolar.

Él resalta que las cuatro l's del liderazgo transformacional identificado por Bass y Avolio (1994) son habilidades necesarias para los directores de escuela, si es que tienen como meta alcanzar los desafíos del siglo XXI. Por ejemplo, el líder escolar debe prestar atención personalizada a las necesidades de su personal, particularmente a aquellos que se están quedando relegados (Consideración Individual).

El director escolar efectivo, asimismo, debe ayudar a los miembros de su equipo directivo a pensar en los viejos problemas de forma distinta (Motivación Inspiracional).

Gorrochotegui (2010) afirma que el liderazgo educativo es una habilidad clave para la gestión eficaz de las instituciones escolares y de las necesidades de sus integrantes.

Finalmente, a través de sus éxitos personales y demostración de carácter, el director efectivo debe ser un modelo de comportamiento para el resto de profesores (Influencia Idealizada).

Waldman (1993) propone 5 factores básicos que definen más específicamente las acciones de un líder efectivo:

a. **Cambio Cultural:** Sosik & Dionne (1997) definen el cambio cultural como la habilidad de los líderes de estimular el cambio en la organización. El líder lo hace analizando las necesidades del cambio de una organización, aislando y eliminando estructuras y rutinas que van en contra del cambio, creando una visión compartida y sentido de prioridad, implementando planes y estructuras que permiten el cambio y adoptando una comunicación abierta.

b. **Trabajo en equipo:** Una de las características distintivas de la Gestión de Calidad Total (TQM) es la importancia de equipos en la organización. Sosik & Dionne (1997) definen los equipos de la siguiente forma: “Los equipos consisten en dos o más individuos con habilidades complementarias quienes interactúan entre ellos con miras a la realización de una meta común” Los miembros del equipo se consideran asimismo colectivamente responsables para la consecución de sus metas. Los equipos son formados para el servicio de los intereses organizacionales entre departamentos y a través de los departamentos y divisiones. El líder efectivo no está únicamente involucrado en el establecimiento de los equipos, sino que también vela por la viabilidad prodigando el soporte y recursos necesarios.

c. **Mejora continua:** Este concepto deriva del término japonés “kaisen” que significa rudeza. De acuerdo con Deming (1986), el líder debe invitar a la mejora continua de la organización y mantenerla vida sosteniendo las metas en la mente de los trabajadores y juzgando la efectividad de la organización en términos de metas, es decir, debe darse la mejora continua y progresiva de los aspectos críticos de la organización por todos los miembros de la misma. (Masaka, 1986).

d. **Fomento de la confianza:** Con este término involucra la construcción o creación de un clima en el cual el empleador y el

empleado perciben la organización como un ambiente mutuamente ventajoso – win- win environment- (Covey, 1991). Sosik & Dionne (1997) describen el fomento de la confianza como el proceso de establecimiento de respeto y fe de los seguidores basados en la integridad, honestidad y transparencia del líder. Los líderes establecen una atmósfera de confianza con sus acciones diarias. Entre las medidas específicas con que los líderes deben contar están el saber las preocupaciones e intereses de sus empleados, conocer qué motivó y saber cuáles son las condiciones requeridas para que los empleados trabajen en los niveles de máxima eficacia.

e. Erradicación de las metas a corto plazo: *Deming (1986)* usa este término para referirse a la erradicación de las tradicionales metas establecidas en el modelo Dirección por Objetivos (Management by Objectives - MBO) por Peter Drucke (1994). Específicamente, esto significa la eliminación de las metas que están basadas en cuotas altamente numéricas, y que son de corto plazo. Según Sosik & Dionne (1997), Deming tuvo un particular desdén por dichos objetivos y su énfasis los resultados cuantitativos en poco tiempo. Esto no quiere decir que Deming era contrario a objetivos específicos. Sin embargo, los objetivos que él propugnaba estaban centrados más en los procesos y con perspectiva a largo plazo. El líder eficiente y efectivo no sólo ayuda a establecer los criterios a cerca de los cuales las metas son establecidas, sino también participa del diseño e implementación de las mismas.

Por consiguiente, la función del líder en las organizaciones, incluyendo las educativas, consiste en diseñar de manera creativa los procesos con los cuales los actores pueden abordar de manera solidaria y productivamente las situaciones críticas y conflictivas. Es su responsabilidad la integración de la misión, la visión los valores y

principios de la institución con una visión sistémica, reconociendo a la organización en sus totalidad y en sus interacciones y relaciones.

De esta forma, el modelo de liderazgo directivo transformacional es concebido hoy como el modelo de liderazgo del futuro, que posibilita dirigir organizaciones que aprendan, que cambien y que se adapten permanentemente, haciendo frente a las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de las comunidades y participantes activos del servicio educativo.

En las palabras de *Agudo (2001)*, el liderazgo transformacional implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y la toma decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el representante institucional de la organización y, como tal, debe dar el ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad

2.2.3. Participación de docentes y estudiantes en la gestión escolar

En la Ley General de Educación N° 28044 el director es la máxima autoridad de la institución educativa y responsable de la gestión pedagógica, gestión administrativa y la gestión institucional. En esta nueva ley encontramos incluso a un directivo escolar negociador, concertador y facilitador del diálogo 'que lidera la participación de la comunidad escolar'. Esta nueva perspectiva nos lleva a pensar en las implicancias que sobre el estilo de liderazgo y el modelo de gestión se deben gestar para hacer viable

incluso los mecanismos de toma de decisiones que contribuyan a que la escuela sea un lugar donde se practique la democracia. En suma, podemos decir que la Ley se refiere a una comunidad escolar participativa en diferentes instancias de la gestión escolar.

Para contribuir a esta nueva escuela, desde hace algunos años, se viene impulsando espacios formales de participación de alumnos y docentes con el fin de involucrarlos en aspectos claves de la gestión escolar. Tal es así, el caso de los municipios escolares, espacio de organización, propuesta y decisión de los alumnos.

Asimismo, el Consejo Educativo Institucional, instancia representativa de cada uno de los miembros de la escuela, creada con el fin de que las escuelas puedan poner en práctica su autonomía bajo un contexto de corresponsabilidad de parte de docentes, padres, alumnos y servicio educativo. Estos espacios son órganos de consulta del director y de opinión de alumnos en temas vinculados a la gestión del centro, tales como: Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), Plan de Trabajo Anual, Reglamento Interno y la Gestión del Director.

El proceso de democratización de la escuela es una tarea permanente en el Perú y para tal se implementan diferentes planes desde el Sector Educación, sin embargo, los principales aportes se dan desde los instrumentos normativos o rectores que expresan, en suma, el deseo de iniciar o continuar el fortalecimiento de espacios y prácticas de democracia.

Pese a ello se puede observar que no es suficiente brindar instrumentos. Es necesario atender a la especificidad de las instituciones educativas, puesto que cada escuela es distinta y es de suponer que en cada una de ellas está en juego las relaciones

de poder, responden a conflictos, cuyas fuentes ya hemos citado antes, o donde las prácticas de dirección son muchas veces distintas de las prácticas democráticas que se buscan construir desde lo macro. Por tal motivo, la participación no es un ejercicio común, depende muchas veces de los mecanismos que existan para que ésta se dé, de la apertura de cada quien para asumir que es posible participar y dejar participar, de las iniciativas legítimas de hacerlo, entre otros, como veremos a continuación.

2.2.3.1 Conceptos de participación: medio, influencia y poder

Los conceptos de participación en la escuela no dejan de estar asociados a términos como medio o mecanismo (Pascual, 1988; Fernández y Guerrero, 1996; Isaacs, 1991) y más estrechamente al poder (Sanchez de Horcajo, en Fernández y Guerrero, 1996; Amarante, 2000). Para entender estas concepciones, se ha de tener en cuenta lo que venimos sosteniendo sobre los estilos de liderazgo de los directores y la manera cómo a través de éstos se configuran también los sentidos de la participación o el control de ésta en la escuela.

Para Pascual (1988:38), por ejemplo, la participación se puede entender como:

Un instrumento, medio, estructura, técnica . . . pero, por debajo, o dando sentido a todo eso, la participación es una manera de entender las relaciones humanas, un modo de enfrentarse a la verdad, un esquema vital, un modo de percibir y sentir, es una nueva manera de entender y solucionar los problemas y los conflictos.

A decir de Fernández, G. (1996:5) “La participación puede concebirse como un mecanismo para que las personas se involucren en los procesos de toma de decisiones e implementación de acciones”.

Por otro lado, desde el enfoque del ejercicio ciudadano desde la escuela, Isaacs (1991:208) señala que “la participación es un derecho de la persona en función de la dignidad humana y, a la vez, un medio imprescindible para conseguir un sistema educativo eficaz”.

Por otro lado, Sánchez de Horcajo (1979) citado por Fernández, G. (1996:8) define la participación como “la parte de poder o de influencia ejercida por los subordinados en una organización y considerada como legítima por ellos mismos y por sus superiores”.

En esa misma línea, Amarante (2000:50-51) señala que “cuando se participa en una estructura organizativa, se produce la asunción personal o grupal de una determinada cuota de poder que no debe estar más que al servicio de los intereses comunes y objetivos institucionales, prescindiendo de los intereses individuales”.

Distinguiendo además la calidad o grado de participación, López (1996) la considera como un continuo que refleja distintos grados de acceso a la toma de decisiones, también la entiende como una estrategia de intervención en la organización.

Al igual que Gento (1994), quien entiende la participación como “la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos” (p.11).

Sin embargo, en los análisis sobre la escuela será muy común encontrar que la participación no siempre es abierta a todos los participantes por igual, sino que existe una desigual distribución del poder. En ese sentido Isaacs (1991) manifiesta que en los centros educativos la participación se limita a muy pocas personas, las cuales, muchas veces, no representan la comunidad educativa adecuadamente. “El resultado es que llega a haber demasiado poder en manos de unos pocos o se dejan a estos grupos con una autonomía muy limitada respecto a las decisiones que puedan tomar” (Isaacs, 1991:210).

En suma, para que la participación deje de ser algo abstracto es necesario que se cristalice en el grado de asunción de un grupo o de grupos en temas que son de interés común. Estos distintos grados se dan y tienen como factores, según Trillas (2001) y Gento (1994) la implicancia de los sujetos en el asunto que se trate, la información o conciencia sobre el objetivo de esa participación, el contexto legal y político que lo permitan (mecanismos de participación, reconocimiento del otro como sujeto participante) y la responsabilidad de los implicados para asumir la responsabilidad que devenga de esa participación.

A continuación, se profundiza sobre los diferentes espacios de participación, los cuales se traducen en una de las condiciones principales para la existencia de la participación en sus distintos niveles.

2.2.3.2. Espacios de participación

Haciendo un ensayo sobre los espacios de participación podemos señalar que éstos son instancias formales o informales donde existe la posibilidad de acceso a la toma de decisiones sobre asuntos que afectan a los diferentes actores de la escuela.

Los espacios formales se refieren a aquellos espacios que se constituyen mediante procesos reconocidos en la escuela y tienen cierta institucionalización, tales como el municipio escolar, en el caso de los alumnos; o las comisiones de trabajo, en el caso de los docentes. Mientras que los espacios informales se refiere a aquellos espacios constituidos de manera espontánea y voluntaria por los miembros de una organización, que no cumplen necesariamente una función explícita referida a la gestión escolar, teniendo sin embargo, amplias posibilidades de cumplirla de manera implícita, y se caracterizan por tener más bien un tiempo indefinido de duración y número indefinido de participantes.

A decir de Fernández, G. (1996:5), para que los espacios de participación sean efectivos se requiere, por un lado, que éstos estén al alcance de las personas y, por el otro, que apunten a los aspectos que a éstas les interesa. A su vez, “el aprovechar los espacios de participación pasa por contar con un grado de compromiso y motivación que movilice a las personas a tomar parte del proceso o actividad a la que se está invitando a participar”.

Así vemos que tanto los espacios formales como informales tienen amplias posibilidades de incidencia en la gestión escolar y permiten evaluar la dinámica micropolítica que en la escuela se desarrollan. Adicionalmente, es necesario evaluar ahora los diferentes grados de participación que se generan a partir de estos.

2.2.3.3. Niveles de participación en la escuela

Diversos autores, han intentado hacer una clasificación que nos permite contar con pautas para evaluar la gestión participativa en los centros educativos. Isaacs (1991) clasifica la participación

en tres niveles: participación decisoria, participación consultiva y la participación activa.

Por otro lado, salvando las diferencias en el nombre que asignan a determinados grados de participación, tanto Gento (1994) como Sánchez de Horcajo (citado por Antúnez, 1996) y Bonnet et al. (1995) coinciden al clasificar siete grados de participación en la escuela. Esta clasificación, amplía la realizada por Isaacs; los mismos van desde el grado de información, hasta la autogestión, pasando por la consulta, propuesta, delegación, codecisión y cogestión. En estas formas de catalogar los niveles de acceso al 'poder', los autores consideran tanto a docentes como a alumnos, incorporando también en la dinámica a otros sujetos de la organización escolar, motivo por el cual emplearemos esta clasificación para nuestro estudio.

Información: consiste en que los sujetos son receptores de decisiones tomadas por quienes son reconocidos como autoridad, con el propósito de que los afectados la ejecuten. Este primer nivel de participación se entiende como una participación simbólica, sin embargo, como afirma Gento (1994) es el primer paso hacia la participación genuina. La desventaja principal en esta fase es el énfasis que se pone en la comunicación sentido unidireccional, sin lugar al diálogo y la negociación. Un ejemplo de esta participación puede ser la que realizan los alumnos en actividades de fechas cívicas donde los docentes y directivos hayan diseñado y planificado previamente la actividad y donde los estudiantes cumplen un rol colaborativo en dicha tarea.

Consulta: a este nivel sí existe la comunicación bidireccional, los afectados tienen la oportunidad de presentar sugerencias y

expresar preocupaciones, aunque la decisión final la toma en cualquier caso la autoridad pertinente, quien considera o no lo que ellos manifestaron. De esta forma se puede decir que al igual que en el nivel de información, las actividades siguen siendo planificadas por sujetos ajenos a la consulta y más bien éstos tienen la iniciativa de recibir ideas, propuestas en el marco de la planificación de dichas actividades.

Propuesta: los afectados pueden aquí por iniciativa propia ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide en todo caso aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes.

Delegación: se otorga una delegación de atribuciones de un ámbito determinado, en el cual el que recibe tal atribución delegada actúa con autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante, que mantiene la autoridad definitiva. Sin embargo, a este nivel es probable tener como resultado una delegación no vinculante, es decir, que existe la posibilidad de que el delegante tenga en suma la última palabra en las decisiones sobre determinada materia.

Co-decisión: se produce la decisión en común, tras la participación de lo afectados. Esto marca la iniciación de responsabilidades compartidas durante el proceso para alcanzar resultados comunes. En esta fase se visualiza el despliegue de habilidades de diálogo, argumentación y negociación, que reflejan, en suma, los grados diferentes de influencia ejercidos por los individuos y grupos.

Cogestión: la participación de los implicados se produce en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas.

Así, esta relación trae consigo el intercambio entre iguales que trabajan hacia una meta común. No importan aquí los cargos, roles o funciones, los miembros asumen su responsabilidad y riesgo mutuos.

Autogestión: la gestión en este caso, corresponde a quienes han de poner en práctica dicha decisión, a cuyo efecto actúan con total autonomía en sus decisiones, la planificación de acciones y la ejecución de las mismas.

Tal como podemos deducir a partir del cuadro de Gento (1994), el mayor grado de participación de docentes y alumnos en la toma de decisiones repercute, indiscutiblemente, en la disminución del margen de poder del directivo escolar. En palabras de Bonnet et al. (1995) esto significa que el poder del director disminuye para ceder lugar a un margen de autonomía aclamada por los participantes.

Por otro lado, es importante tomar la precisión que hace Hart en Trilla y Novella (1991) para quien sólo cuatro tipos de participación de los presentados constituyen una participación genuina: delegación (el cual denomina “asignados pero informados”), consulta (“consultada e informada”), co-decisión, co-gestión. Al respecto, señala que es necesario que los implicados comprendan las intenciones del proyecto en el que se hallan inmersos, que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas, que tengan un papel significativo y que siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

Chuye en Ansi3n y Villacorta (2004), señala que la cultura de participaci3n en la escuela p3blica es insuficiente, y para promoverla se requiere de ir creando condiciones a trav3s del

establecimiento de procedimientos graduales, de tal forma que la participación sea real y no formal. Al respecto, es necesario, diferenciar entre las formas y espacios de participación que tienen los docentes de los estudiantes. Es más frecuente encontrar análisis sobre las relaciones de poder entre docentes y directores, más que estos últimos y los alumnos. Así Fullan (1991) pone de manifiesto la poca visibilidad que tiene la participación de los alumnos, en procesos de cambio: “Cuando los adultos piensan en los estudiantes, piensan de ellos como los beneficiarios potenciales del cambio. Piensan de resultados de los logros, habilidades, actitudes y puestos de trabajo. Rara vez se piensa en los estudiantes como participantes en un proceso de cambio y la vida de la organización” (p.170).

Si tenemos en cuenta que los estudiantes se hallan en una etapa formativa, es decir, se encuentran aprendiendo desde su entorno inmediato la participación que les toca ejercer fuera de la escuela, es de esperar que sus niveles de participación sobrepasen de manera progresiva los grados de información y consulta, las cuales son parte de la participación elemental, para alcanzar otros niveles que le permitan ir adquiriendo habilidades de diálogo, debate en un contexto de valores, de convivencia pacífica y donde se le permita ejercer uno de sus derechos básicos que es ser ciudadano.

2.2.3.4. Las formas de participación según los estilos de liderazgo de directores.

Sólo para establecer un grado de relación entre los estilos de liderazgo revisados y las formas de participación que cada una de estas manifestaciones tiene en la figura del director escolar, presentamos el cuadro de Ball (1989) sobre las formas en que los directores promueven o inhiben las respuestas frente a la

oposición y las estrategias de control a las cuales los estilos se inclinan para mantener la estabilidad política en su institución. Es necesario precisar que los análisis sobre la escuela han enfocado con mayor predominio las formas de participación de los docentes en la toma de decisiones en la escuela.

A partir del cuadro 3, podemos notar que con el director de estilo interpersonal los mecanismos de la toma de decisiones no aparecen en el ámbito público, de manera que no todos los miembros accederán a las consultas confidenciales que él realice. En ese sentido, se puede intuir un resquebrajamiento en el trato equitativo a los miembros de la organización escolar, ya que no todos tendrán la opción de influir en la dirección.

Vemos que a través del estilo administrativo, los miembros de la organización deben esperar a reuniones formales para poder expresarse y muchas veces se sienten excluidos de la toma de decisiones porque no forman parte del equipo de apoyo inmediato designado por el director.

Estilos de Liderazgo	Formas de participación	Respuesta a la oposición	Estrategias de control
<i>Interpersonal</i>	Charlas informales, consultas y conversaciones personales.	Fragmentación y compromiso.	Actuaciones privadas de la persuasión
<i>Administrativo</i>	Comités formales, reuniones y grupos de trabajo.	Canalización y aplazamiento.	Estructuración , planificación, orden del día, tiempo y contexto.
<i>Antagónico</i>	Reuniones públicas y debate abierto.	Enfrentamiento.	Actuaciones públicas de la persuasión.

<i>Autoritario</i>	Suprimir la expresión pública.	Suprimir la conversación.	Aislamiento, ocultamiento y secreto.
--------------------	--------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

Figura Nº 07. Formas de participación y tipos de conversación en la toma de decisiones en la escuela. Tomado de Ball (1989:131).

Con el directivo de estilo antagónico, los participantes se sienten parte de la discusión, sin embargo muchos de ellos no notan, probablemente las intenciones de persuasión pública del director, orientando sus voluntades a los fines antes pensados.

Finalmente, para resaltar el papel que cumplen los sujetos de la organización escolar frente a estos estilos de participación, podemos señalar que con el director de estilo autoritario los miembros de la organización no cuentan con espacios de expresión pública, y si lo hubiera, el grado de intervenciones sería inferior en comparación con la globalidad de la discusión donde el director incorporara sus ideas premeditadas.

CAPÍTULO III.

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.1. Resultados e interpretación sobre las dimensiones del liderazgo

En este apartado se presentan los resultados para el análisis del liderazgo en el director, de acuerdo a las respuestas recogidas en el cuestionario aplicado. A lo largo de este capítulo haremos la verificación de los objetivos de la investigación.

Asimismo, se detallan contratos sobre la valoración en las respuestas del cuestionario y comprobando con referencias de bibliografía y con observaciones personales del investigador, en la Institución Educativa “Jancos Alto” de la Provincia de San Pablo -Cajamarca.

3.1.1.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Comenzaremos identificando la fiabilidad de la escala utilizada para cada dimensión del liderazgo transformacional, así como el Análisis Factorial nos indicará que los reactivos utilizados se agrupan formando las dimensiones propuestas para el liderazgo transformacional.

Liderazgo Transformacional	<ul style="list-style-type: none">• Carisma• Estimulación Intelectual• Consideración individual Inspiración.• Tolerancia Psicológica.
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura N° 8: Dimensiones de Liderazgo Transformacional

3.1.1.2. Consistencia interna

Por fiabilidad se entiende a la exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad, repetición o precisión. Está dirigido esencialmente a demostrar la calidad de los instrumentos de recogida de datos, con la escala de medida utilizada.

El coeficiente Alfa de Cronbach expresa la consistencia interna o el grado de uniformidad y de coherencia entre las respuestas de los sujetos a cada una de las preguntas o ítems de cada factor o constructo.

CARISMA

El líder transformacional es al mismo tiempo carismático y visionario porque es capaz de convencer a sus seguidores en necesidades de reconocimiento planteadas por él. Por tanto, los líderes (transformacionales) utilizan al máximo sus fortalezas para minimizar sus puntos débiles y desarrollan comunicación eficaz obteniendo apoyo y cooperación de sus seguidores. Asimismo, el líder convence al seguidor como sus objetivos e intereses personales se relacionan directamente con su trabajo cotidiano. Es decir, alaga al seguidor como extraordinario y refuerza la motivación intrínseca. Este factor está compuesto por siete ítems:

P1: Hace que me entusiasme con mi trabajo.

P2: Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución.

P3: Me siento orgulloso(a) de trabajar con él (ella)

P4: Demuestra una autoconfianza digna de resaltar. P5: Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere.

P6: Es respetado por su cordura y buen criterio.

P7: Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,865 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

- **Análisis de la decisión como líder**

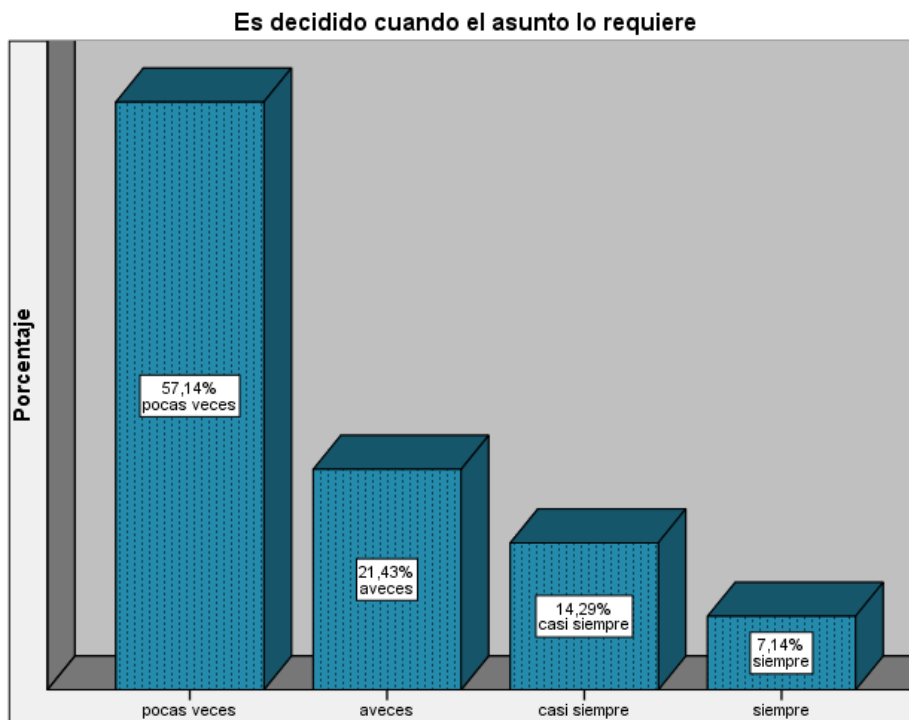


Figura Nº 9: Ítem 5: “Es decidido cuando el asunto lo requiere.”

El 7.14% de los docentes encuestados manifiesta que el director siempre es decidido cuando el asunto lo requiere, de la misma forma lo califica el 14.29% de ellos, al indicar que casi siempre es decidido. Si sumamos las calificaciones de *siempre* y *casi siempre*, observamos que solo el 21.43% considera que tiene un alto poder de decisión cuando las circunstancias lo ameritan. Por otra parte, el 57.14% de docentes lo califican como indeciso. Se destaca que nadie considera la falta de decisión.

- **Análisis de ser competente como líder**

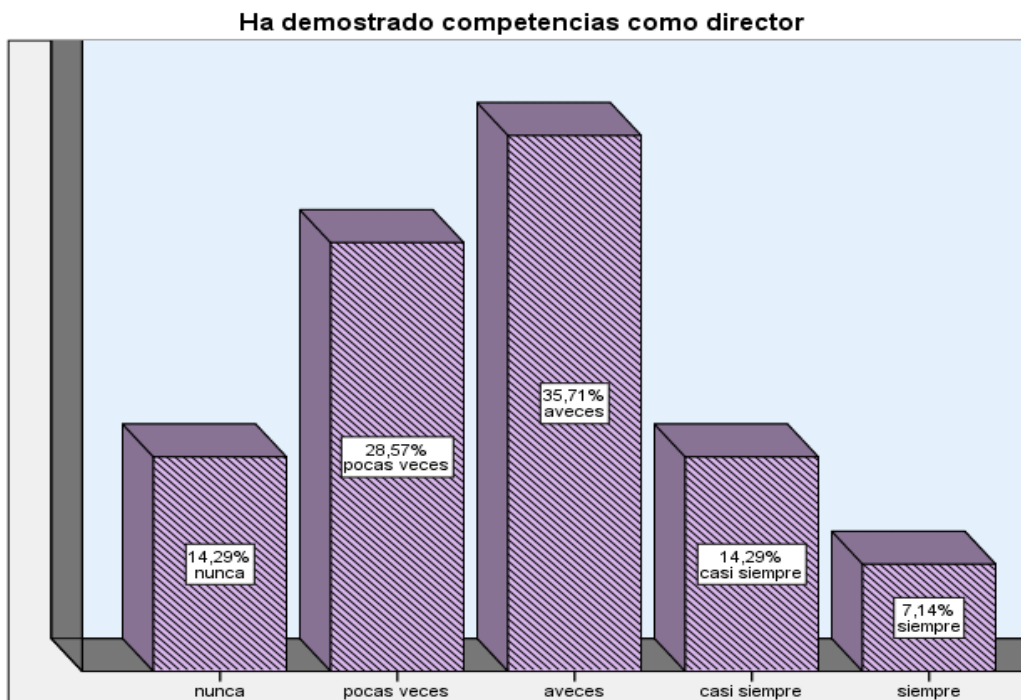


Figura Nº 10: Ítem 7: Ha demostrado competencia en su trabajo como Director.

El 35.71% de los encuestados, reconoce que el director a veces ha demostrado competencia en su trabajo como director; el 14.29% considera que casi siempre lo ha hecho y solo el 7.14% considera que siempre lo hace. En consecuencia, el 42.86% considera que no ha realizado una buena gestión como director.

INSPIRACIÓN

Esta dimensión recoge información sobre la inspiración motivacional que el profesor atribuye al líder, se refiere a cómo se desenvuelven, motivan e inspiran a los seguidores, se rescata el trabajo en equipo; tanto los líderes como los seguidores manifiestan optimismo y entusiasmo reflejando una visión alentadora del futuro. Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son:

P23: Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertinencia e identidad con la institución.

P25: Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución.

P26: Confío en él (ella) para lograr los objetivos propuestos.

Para mejorar el valor del coeficiente Alfa de Cronbach, se excluye la P24.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,833 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

Los encuestados manifiestan sobre la dimensión de inspiración lo siguiente:

- **Contribución a la identidad**

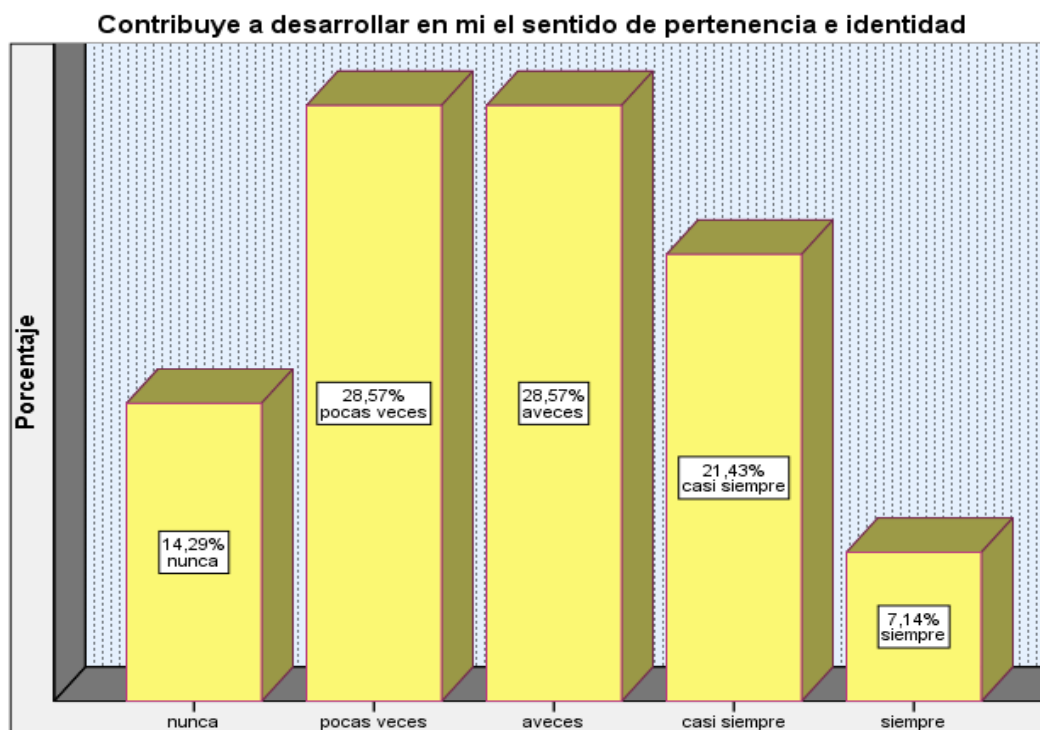


Figura Nº 11: Ítem 23: "Contribuye a desarrollar en mí el sentido de Pertenencia

El 28.57% de docentes señala que el director contribuye a desarrollar en ellos el sentido de pertenecía e identidad con la institución; mientras que 28.57% indica que esto se da a veces. Las calificaciones de nunca y pocas veces constituyen el 42.86%, lo que significa que el personal docente tiene una débil percepción sobre el desarrollo de sentido de pertenecía e identidad que desarrolla el director en ellos.

- **Claridad en las prioridades**

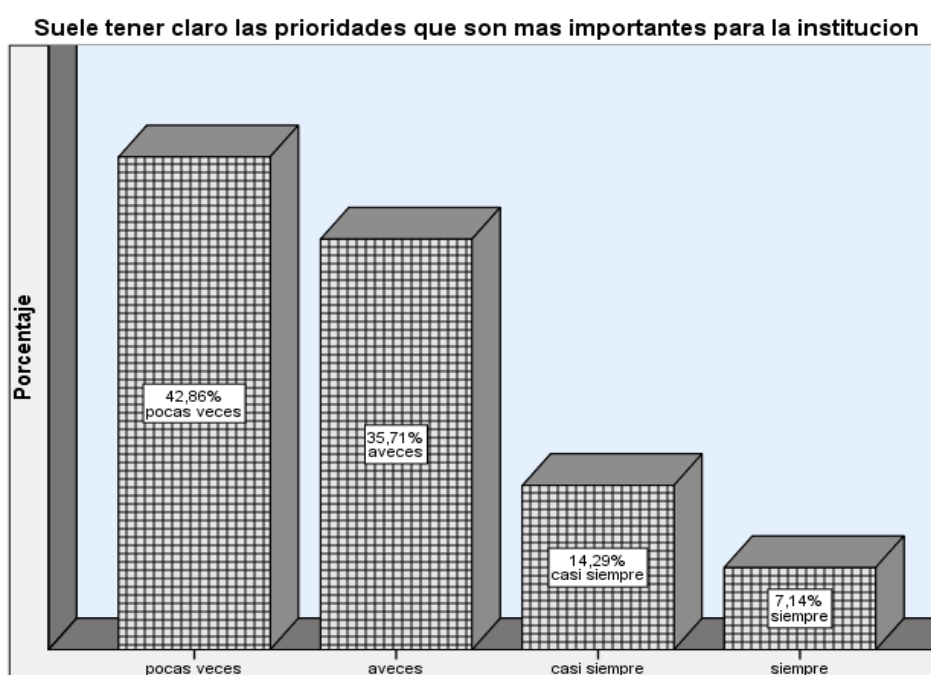


Figura N° 12: Ítem 25: “Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución”.

El 21.43% de docentes considera que el director suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución. El 35.71% indica que a veces se tiene claras las prioridades y el 42.82 nos dice que son pocas veces, La suma de ambos calificativos constituyen en 78.57 %, porcentaje significativo que demuestra que no existe la claridad en las metas que deben conseguirse en la institución.

- **confianza**

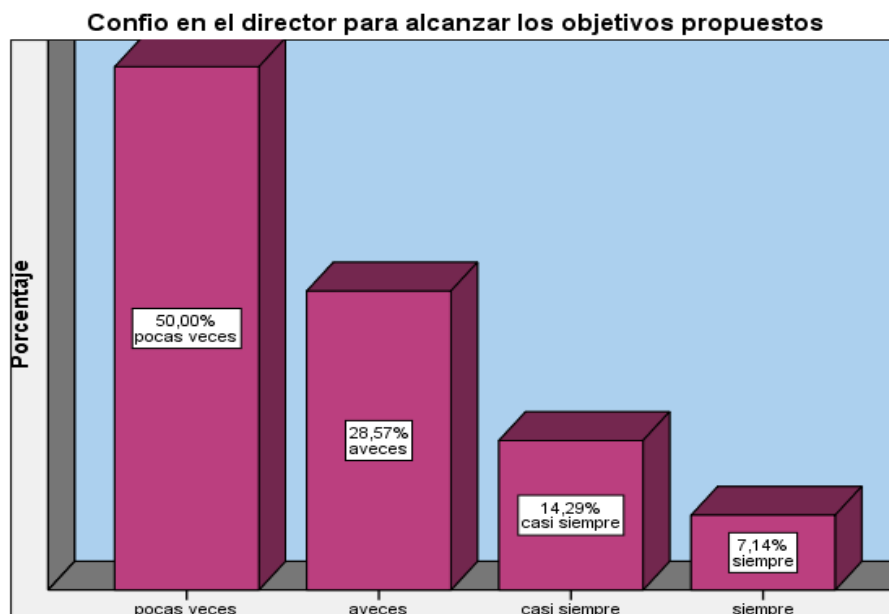


Figura N° 13: Ítem 26: “Confío en él para lograr los objetivos propuestos.”

El 7.14% de los docentes manifiesta que siempre confían en el director para lograr los objetivos propuestos. El 14.29% manifiesta que casi siempre muestra confianza en este aspecto. La suma de ambas calificaciones representan al 21.43%. Sin embargo, existe un alto porcentaje 50 % que considera que pocas veces puede confiar en él y un 28.57 a veces confía. Si observamos la media, la cual equivale a 21.79 se deduce que la tendencia a la confianza puesta en él para el logro de los objetivos se encuentra entre a veces y pocas veces, con mayor tendencia a pocas veces.

TOLERANCIA PSICOLOGICA

Bass y Avolio (2006), exponen que la tolerancia psicológica refiere al grado en el cual se estimula a los trabajadores a ventilar en forma abierta los conflictos y críticas. Para fomentar la tolerancia, el líder transformacional utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral. También lo emplea para apuntar así como corregir las equivocaciones, para resolver conflictos, incluso para manejar

momentos difíciles. Asimismo, La tolerancia psicológica es usar el buen sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y para manejar momentos duros.

Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son: P27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional.

P29: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.

P30: Es tolerante con los defectos y los errores de los demás

La P28, no ha sido considerada, ya que ella distorsiona el coeficiente Alfa de Cronbach.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,799 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

Los encuestados manifiestan sobre la dimensión tolerancia psicológica expresan lo siguiente:

- **Afrontar profesionalmente los conflictos**

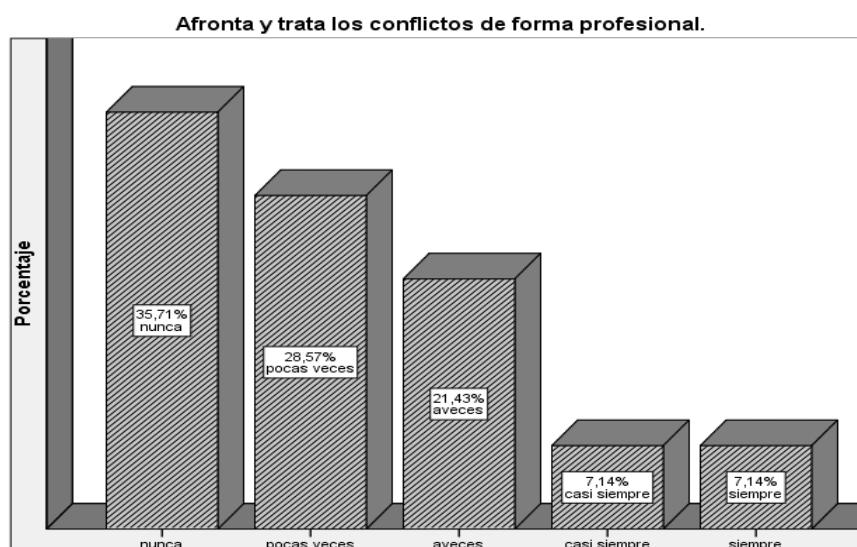


Figura N° 14: Ítem 27: Afronta y trata los conflictos de forma profesional.

El 7.14 % de docentes opina que el director siempre afronta y trata los conflictos de forma profesional; otro porcentaje igual considera que este rasgo de tolerancia psicológica se da casi siempre. El 21.43% considera que esto se da a veces, el 28.57% opina que es pocas veces y sólo el 35.71% lo califica como que nunca se da de esta forma. Lo cual refleja que no hay profesionalismo para afrontar y tratar de darle solución a los conflictos

- **Utiliza los errores para aprender**



Figura Nº 15: Ítems 28: Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.

El 14.28% de docentes indica que el director siempre o casi siempre suele utilizar los errores para mejorar y aprender, mientras que un 28.57 % opinan que eso ocurre a veces ,un 50 % nos dice que pocas veces . El 7.14% de encuestados señala que nunca aparece este rasgo, con lo cual se puede ver que existe carencia de reconocimiento de errores y aprendizaje de los mismos.

- **Tolerancia**

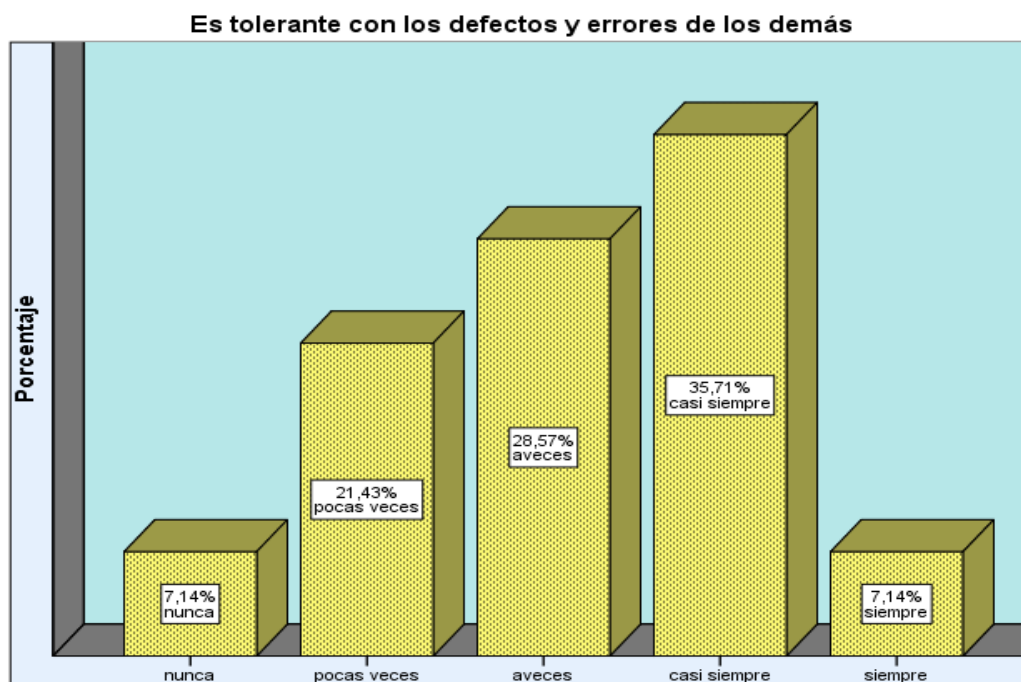


Figura N° 16: Ítem 30: “Es tolerante con los defectos y errores de los demás”

Con respecto a si el director es tolerante con los defectos y errores de los demás, 64.32% califican esta característica con la escala de a veces y casi siempre. El 7.14% expresa que siempre es tolerante. Sin embargo, el 21.43% considera que este rasgo se presenta pocas veces, mientras que el 7.14% califica como que no se da nunca este rasgo.

ESTIMULACIÓN INTELECTUAL

Esta dimensión recoge información sobre cómo la motivación del líder en innovación y creatividad ayuda al profesor a enfrentar un problema. Las nuevas ideas de solución son solicitadas a los docentes quienes se comprometen con el proceso de encontrar una solución. Para tal resultado los subordinados (profesores) piensan críticamente y el líder (Director) fomenta respuestas creativas frente a las contingencias laborales que tienen en la

institución a diario. Además, el líder plantea nuevos retos y fomenta romper con los esquemas anteriores de enfocar el problema.

Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son de la P8 al P14:

P8: Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opinar sin ninguna base.

P9: Me anima a reflexionar sobre cómo puedo mejorar mi trabajo.

P10: Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución.

P11: Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades.

P12: Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para mí.

P13: Articula con claridad los objetivos que tengo que conseguir.

P14: Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación y de sus ideas.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,887 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

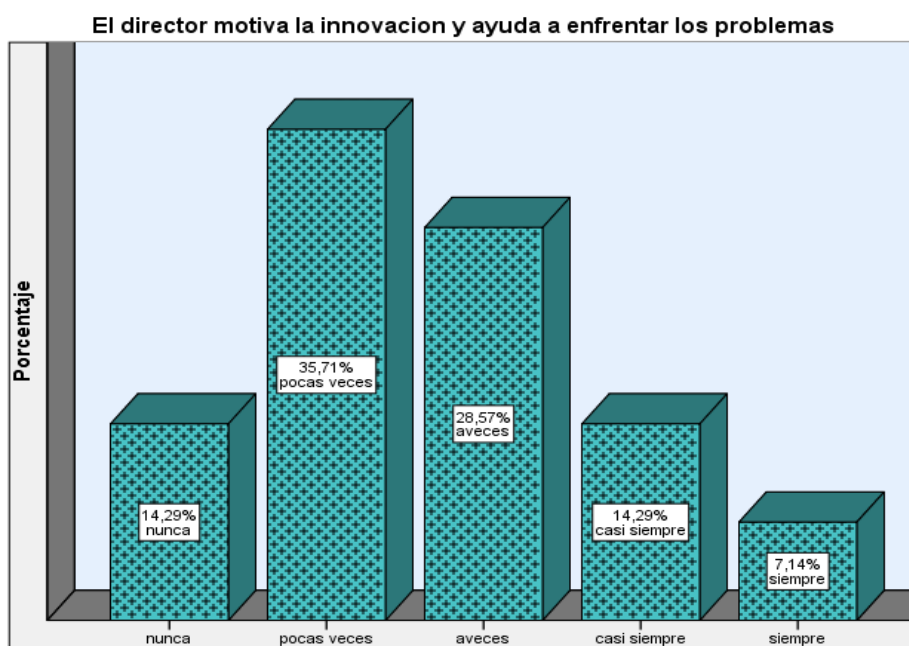


Figura N° 17: Resumen Dimensión Estimulación Intelectual.

El 14.29 % de docentes opina que el director casi siempre fomenta respuestas creativas frente a las contingencias laborales que tienen en la institución a diario; el 7.14% considera que esta dimensión Estimulación Intelectual se presenta siempre. Sin embargo, el 28.57% considera que esto se da a veces, el 35.71% opina que es pocas veces y sólo el 14.29% lo califica como que nunca se da esta dimensión. Es significativo el porcentaje de docentes que opina que esta dimensión no es rasgo característico en su estilo de liderazgo.

CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA

Esta dimensión recoge información sobre cómo los líderes prestan atención a las necesidades individuales de crecimiento del docente mediante la asesoría. Las nuevas oportunidades de aprendizajes son creadas en un clima de crecimiento atendiendo las necesidades y deseos reconocidos en cada profesor. La consideración individualizada se desarrolla cuando los líderes transformacionales atienden al desarrollo de los seguidores, le dan soporte y asesoría a cada uno de ellos.

Las preguntas utilizadas en el instrumento para esta dimensión son: P15: Me informa sobre decisiones que afectan mi trabajo.

P16: Ayuda a los profesores recién llegados.

P17: Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento.

P18: Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar.

P19: Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución.

P20: Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores de la institución.

P21: Me explica las razones de los programas, enfoques, etc.

P22: Me apoya cuando tengo que llevar a cabo cambios en mi trabajo.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,9101 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

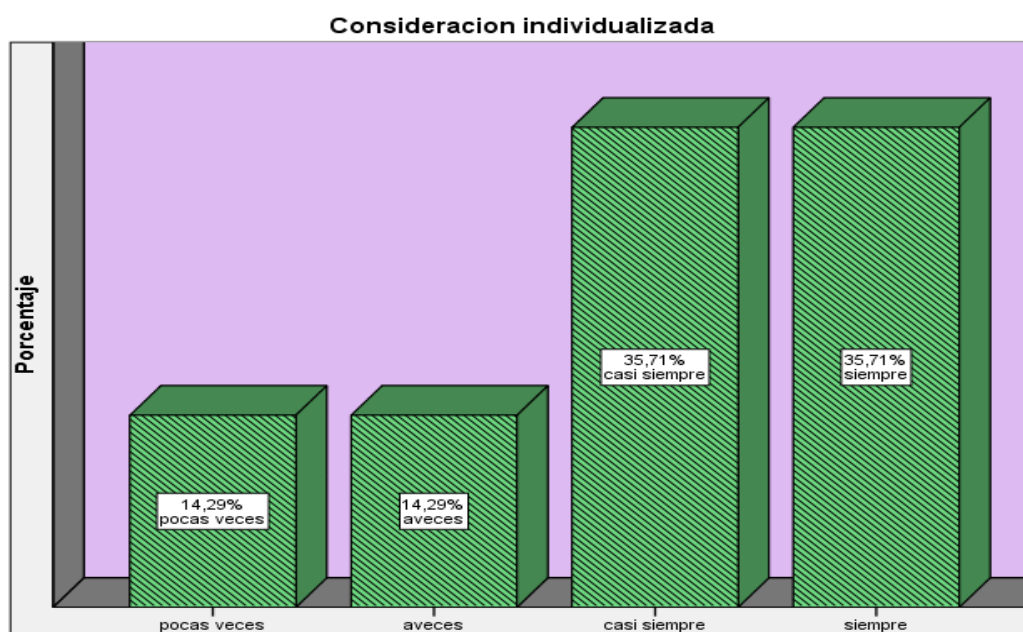


Figura Nº 18: Resumen Dimensión Consideración Individual.

El 35.71 % de docentes señalan que el director siempre los apoya prestando importancia a sus necesidades de desarrollo personal. el 35.71% considera que esta dimensión de Consideración Individual se presenta casi siempre. Sin embargo, el 14.29% considera que esto se da a veces, y el 14.29% opina que es pocas veces, nadie expresa que nunca se da esta dimensión. Es significativo el porcentaje de docentes que opina que esta dimensión es rasgo característico en su estilo de liderazgo.

Media para cada dimensión del Liderazgo Transformacional

El siguiente análisis busca determinar qué dimensiones del liderazgo transformacional, son las que predominan en el director, según la percepción de los docentes.

Tabla Nº 01: Media Dimensiones L. Transformacional

	Media
Carisma	2.71
Estimulación intelectual	2.64
Consideración individual	3.93
Inspiración	2.8
Tolerancia psicológica	2.64

A la luz de los resultados podemos indicar que la dimensión Consideración individual es la que predomina, según percepción del docente, con una media de 3.93 respectivamente, en el director de la escuela pública de educación secundaria en el caserio de “Jancos Alto” de la provincia de San Pablo. Esto significa que el director presta atención a las necesidades individuales de crecimiento del docente mediante la asesoría., le dan soporte y asesoría a cada uno de ellos.

Por otra parte, la que menos predomina es Estimulación intelectual y Tolerancia Psicológica con una media de 2.64 para cada dimensión. Esto significa que el director presenta deficiencias en la motivación del líder en innovación y creatividad adolece de ayudar al profesor a enfrentar un

problema; no utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral. Asimismo, no suele resolver conflictos, incluso para manejar momentos difíciles. También, a opinión de sus docentes, el director no sabe usar el buen sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos y para manejar momentos duros.

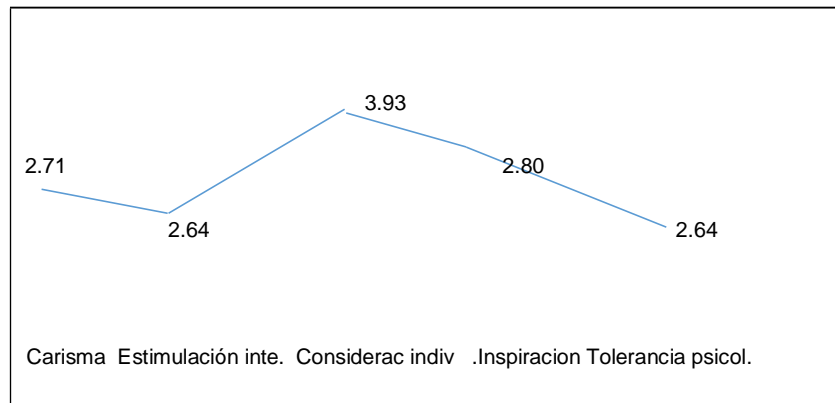


Figura N° 19: Dimensión L. Transformacional según variables socio demográficas.

LIDERAZGO TRANSACCIONAL (DIRECCION POR EXCEPCION)

Interviene para dar retroalimentación negativa, crítica, constructiva o acciones que impliquen mejorar para que la actividad favorezca el plan previsto, y por ende se logren los objetivos establecidos.

Las preguntas planteadas para esta dimensión son:

P31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.

P32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien. P33: Centra su atención principalmente en las irregularidades.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es adecuada, pues al ser su valor de 0,645 nos indica que la escala utilizada es adecuada. Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.



Figura N° 20: Ítem 31: Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.

El 42.86% de encuestados manifiesta que el director permite que el personal docente haga su trabajo como siempre lo hace. El 14.29% manifiesta que esto ocurre siempre, mientras que el 28.57% señala que esto sucede a veces.

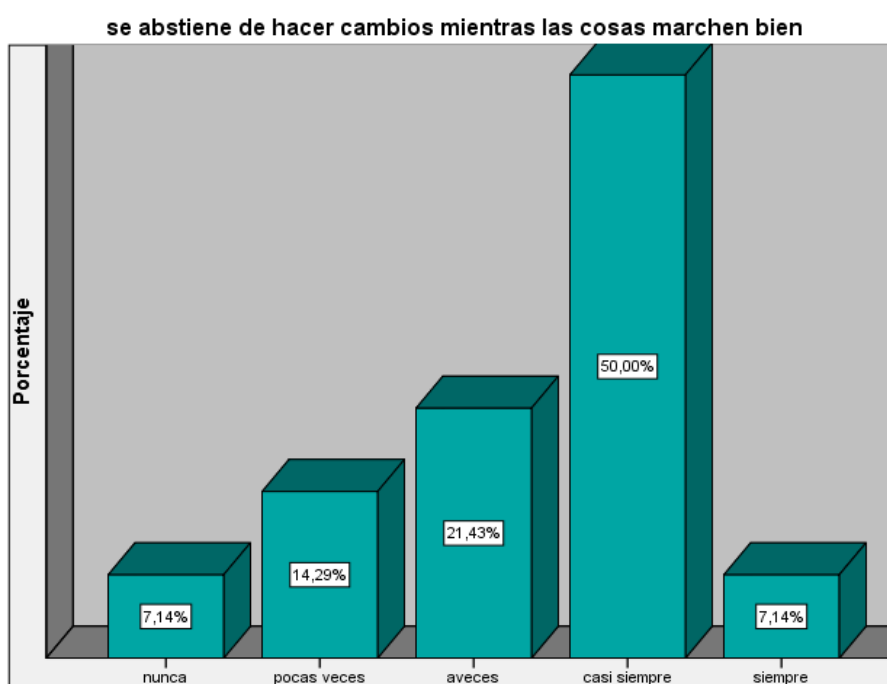


Figura N° 21: Ítem 32: Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.

El 50.00% de la población encuestada opina que casi siempre el director se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien. El 7.14% señala que siempre se abstiene a realizar cambios si las cosas marchan bien. Esto indica que el 57.14% de los docentes lo califican de manera positiva.

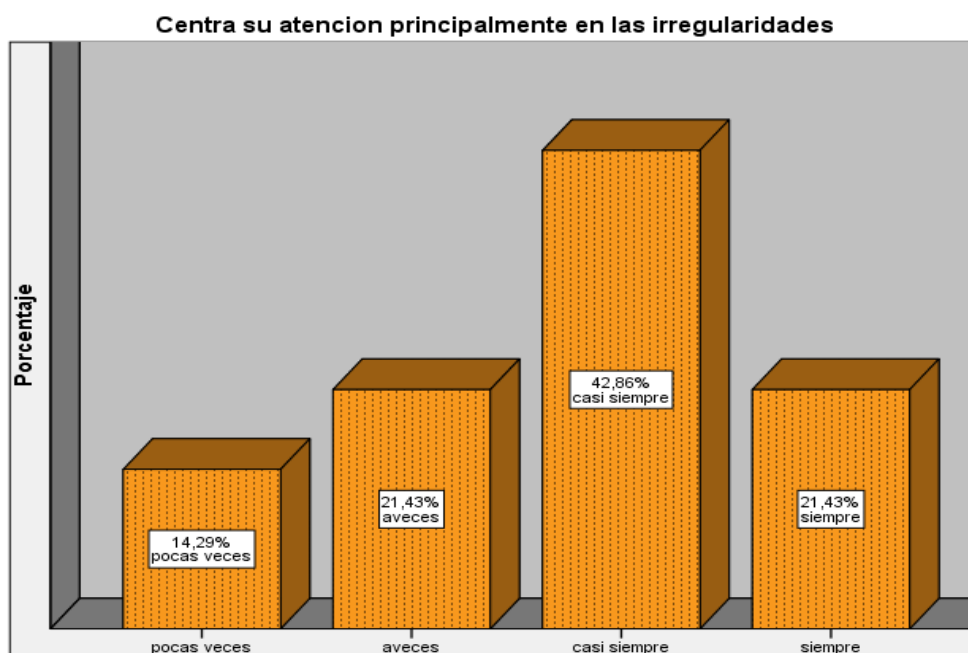


Figura Nº 22: Ítem 33: Centra su atención principalmente en las irregularidades.

El 42.86% de docentes opina que el directivo casi siempre centra su atención principalmente en las irregularidades. El 21.43% consigna que esto ocurre siempre. Sin embargo el 21.43% y 14.29 % opina que esto sucede a veces y pocas veces respectivamente.

DIRECCIÓN POR CONTINGENCIA

Proporciona recompensas o promesas de recompensas como consecuencia de la consecución de los objetivos previstos.

Las preguntas planteadas para esta dimensión son:

P35: Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.

P36: Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.

P37: Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,771 nos indica que la escala utilizada es adecuada Asimismo, los ítems de esta dimensión son correctos.

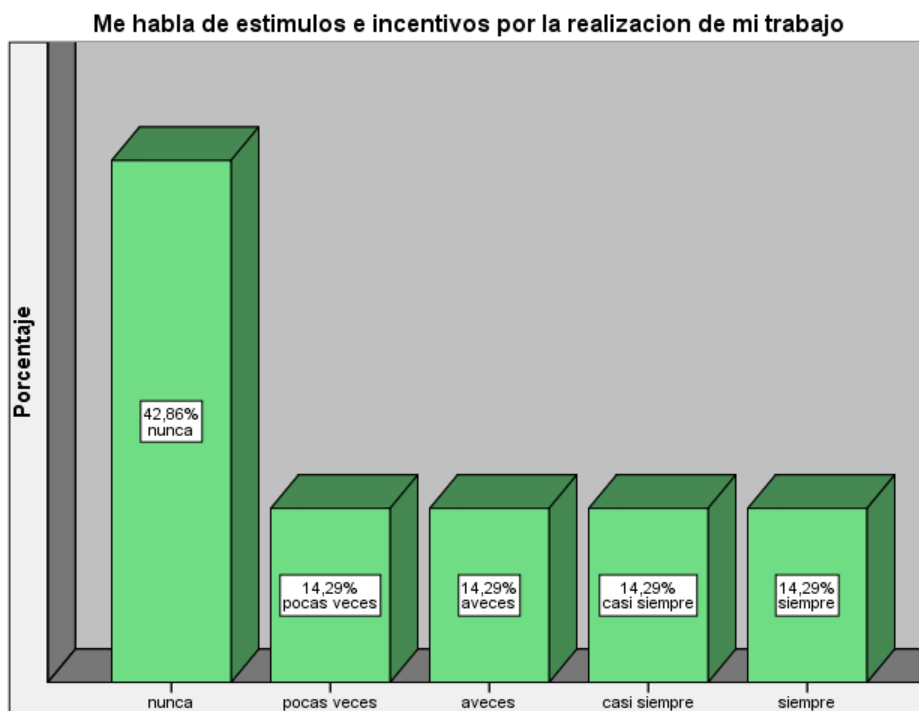


Figura N° 23: Ítem 35: Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.

El 42.86% de docentes señala que el director nunca habla de incentivos y estímulos especiales por la realización del trabajo y un 14.29% consigna que los hace a veces; a veces, casi siempre y siempre.

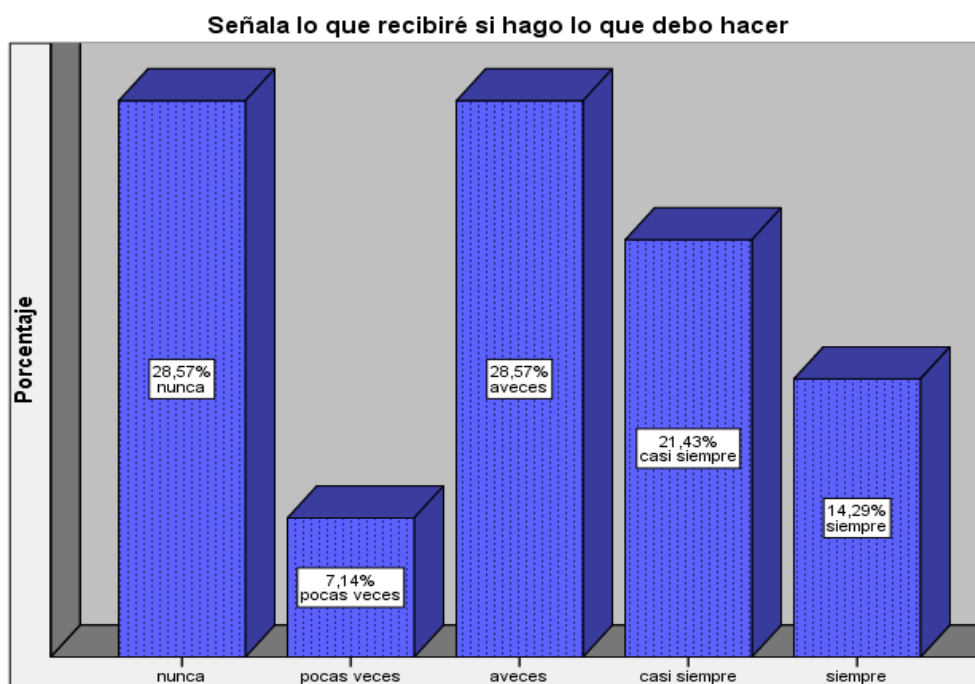


Figura Nº 24: Ítem 36: Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.

El 28.57% califican que el director nunca y a veces respectivamente, señala lo que recibirá el docente si hace lo que tiene que hacer. El 14.29% y el 21.43% precisa que esto sucede siempre y casi siempre respectivamente, mientras que solo un 7.14 responde que pocas veces. La tendencia en la calificación de este ítem es entre a veces y nunca.

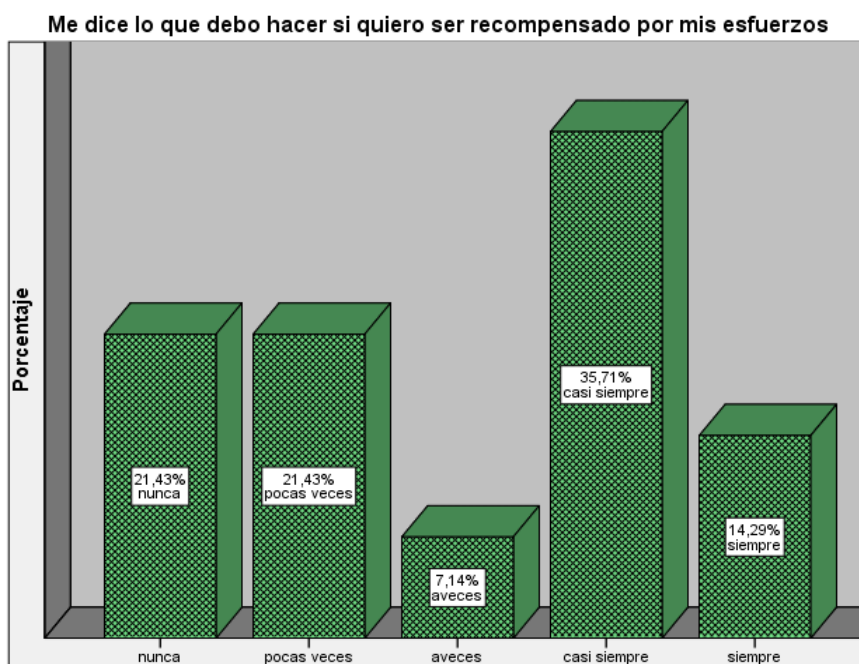


Figura Nº 25: Ítem 37: Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.

El 14.29% de docentes manifiesta que el director siempre indica lo que se debe de hacer si quiere ser recompensado por sus esfuerzos. El 35.71% opina que casi siempre se manifiesta esta conducta, mientras que sólo el 7.14% manifiesta que esto ocurre a veces. Significativamente, el 21.43%precisa que esto se da pocas veces y nunca se da.

Media para cada dimensión del Liderazgo Transaccional

El siguiente análisis busca determinar qué dimensiones del liderazgo transaccional, son las que predominan en el director, según la percepción de los docentes.

Tabla Nº 02: Media Dimisión Liderazgo Transaccional.

	Media
Dirección por excepción	3.54
Dirección por contingencia	2.76

A la luz de los resultados se puede indicar que, en promedio los profesores califican estas dos dimensiones con bajos valores, menores a cuatro. Esto quiere decir que el director, a opinión de los docentes, pocas veces proporciona recompensas como consecuencia del logro de los objetivos previstos. Asimismo, a veces el director interviene para dar retroalimentación o acciones que impliquen mejorar para lograr los objetivos establecidos.

3.2. PARTICIPACION

3.2.1. Resultados del análisis de la variable Participación.

Los resultados de la variable Participación se realiza en dos fases o momentos:

En primer lugar, se efectúa un análisis con la base de datos del cuestionario Clima Laboral, realizado por la Lic. Sandra Lucia Albán Miranda.

A continuación, se recoge información detallada sobre las dimensiones o subvariables de variables de interés como son:

- Nivel de participación de las actividades del centro.
- La participación en la toma de decisiones.
- La participación en los grupos formales e informales.
- La participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.
- La coordinación en el centro.

Asimismo, para el estudio de la variable de la investigación, Participación, se han empleado 18 preguntas o reactivos; que brindan las respuestas en la escala de Likert donde:

1	Muy Malo
2	Deficiente
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

Figura Nº 26: Escala de Likert. Cuestionario B

En un segundo momento, analiza los datos que se recoge en el cuestionario A, que contienen reactivos para el análisis de las estrategias que emplea el director para promover la participación en los docentes. En esta segunda parte se vuelve a utilizar la escala de Likert anterior.

Los reactivos analizados son 15 y han sido organizados en las dimensiones o factores que señalan los procesos empleados por el director entre los docentes: delegación, *coaching* y trabajo en equipo. Se indican a continuación:

Para el análisis de la variable participación, referida a la I fase, haremos uso únicamente de porcentajes, así como de utilizan gráficos de barra.

PARTICIPACION DOCENTE: I FASE

Esta dimensión se evalúa con las siguientes preguntas o reactivos: Valore el nivel de participación en las actividades del centro.

P1 Por parte del profesorado

P2 Por parte de los miembros del equipo directivo

Valore la participación en la toma de decisiones del Centro Educativo

P3 Asistencia de los profesores a las reuniones.

P4 Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.

P5 Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.

P6 Cómo es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo

Valore la participación, en los grupos formales e informales, del profesorado en el Centro.

P4.7 Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos. P4.8

Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)

P4.9 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)

P4.10 Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro

P4.11 Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro.

Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en su Centro.

P4.12 Como es el nivel de trabajo en equipo en su centro.

P4.13 Como es el desarrollo de las reuniones en su centro.

P4.14 Como considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.

P4.15 Como le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro

Cómo le parece que se está produciendo la coordinación en el centro

P4.16 Entre el profesorado.

P4.17 Entre el profesorado y el equipo directivo P4.18 Entre el equipo directivo y el profesorado

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,918 nos indica que la escala utilizada es adecuada Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

A continuación se brinda la información de forma más detallada:

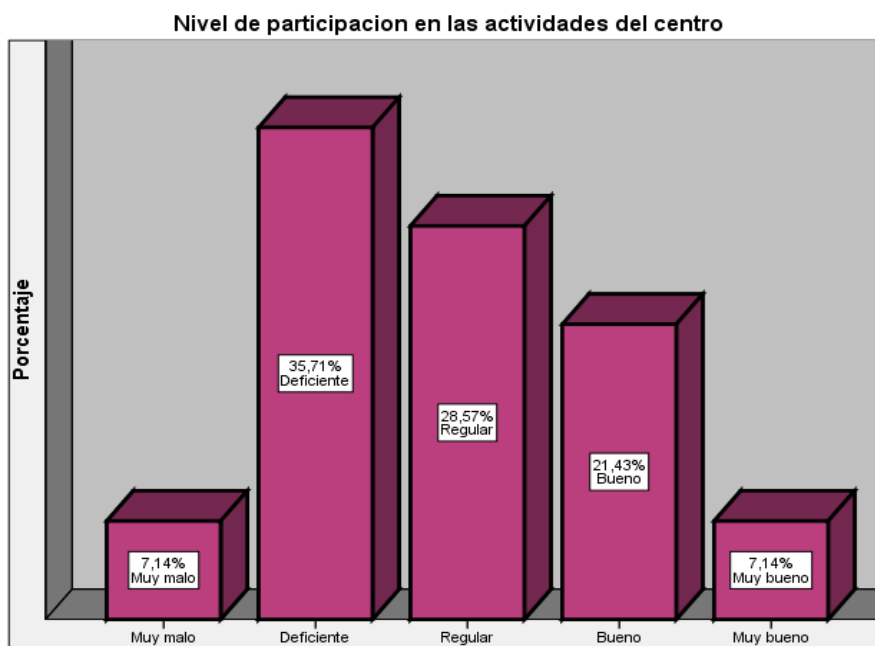


Figura Nº 27: Nivel de participación en las actividades del centro.

Solo el 21.43% de los docentes encuestados señala que es buena la participación y el 7.14 % afirman que es muy buena. Sin embargo, el 28.57% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser regular; un 37.71% y un 7.14% señalan que la participación es deficiente y muy mala respectivamente.

- **La participación en la toma de decisiones del centro**

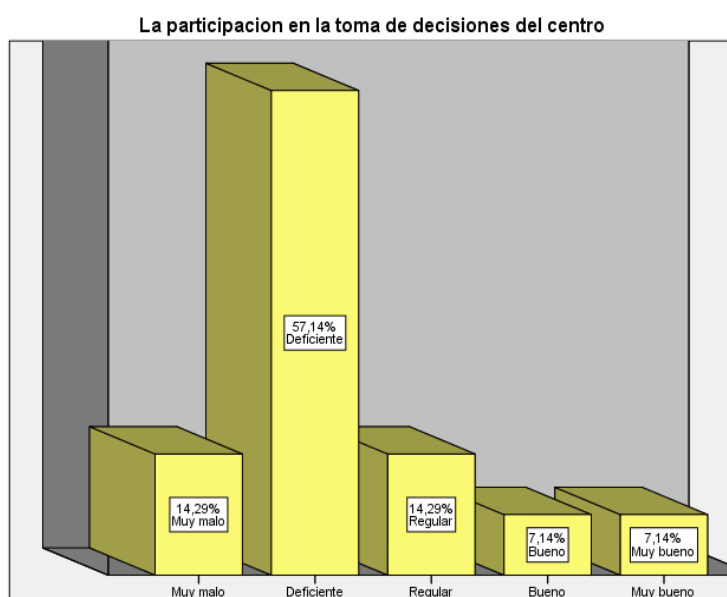


Figura Nº 28: La participación en la toma de decisiones del centro.

Solo el 7.14 % de los docentes encuestados percibe la participación en la toma de decisiones en el centro educativo como buena y muy buena y el 14.29% lo considera como muy mala y regular ,mientras que un contundente 57.14 lo considera deficiente.

- **La participación en los grupos formales e informales.**

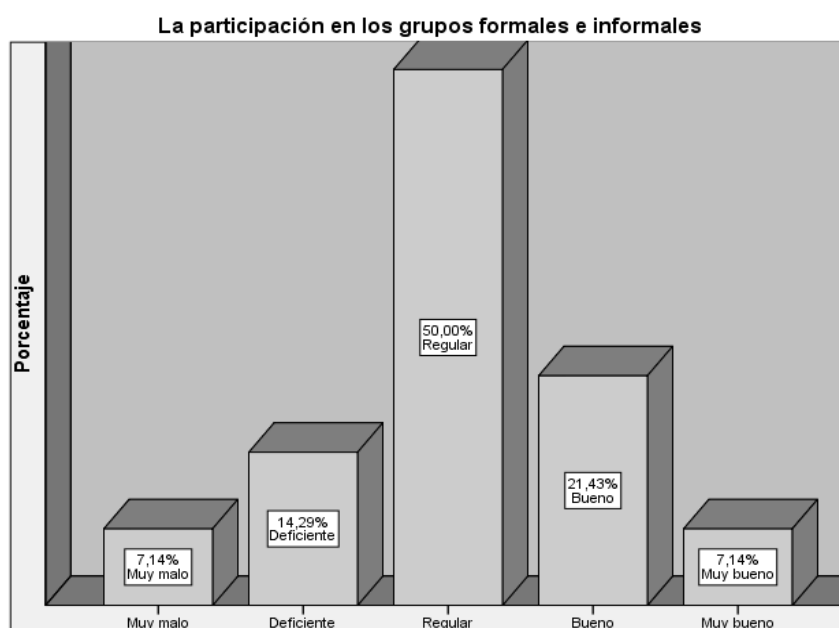


Figura Nº 29: La participación en los grupos formales e informales.

Con respecto a la participación de los docentes encuestados en grupos formales e informales, el 21.43 % opina que existe una buena participación, el 7.14 % señala que esta es muy buena, mientras que un 50% opina que es regular, un 14.29% y un 7.14% opinan que es deficiente y muy malo respectivamente.

- **Participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo**

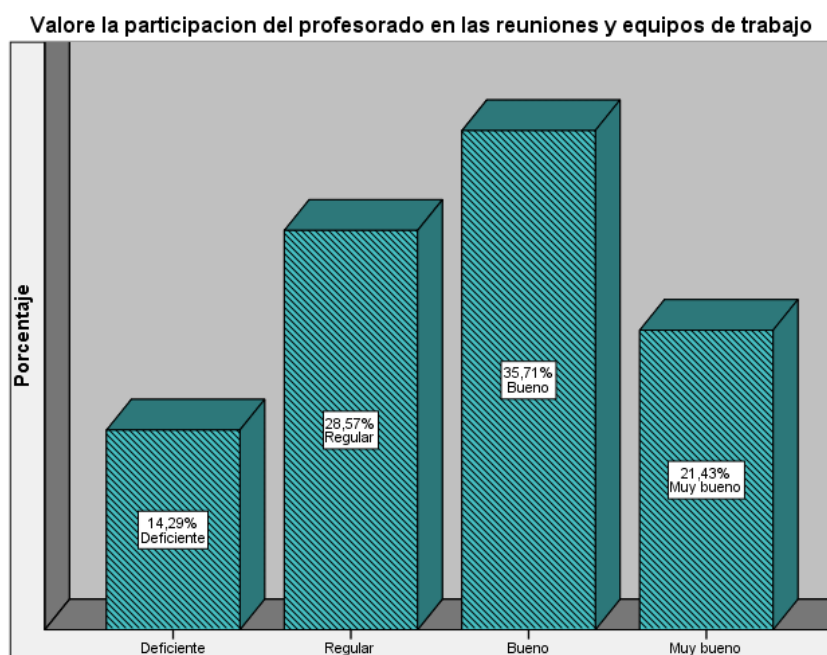


Figura Nº 30: Participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.

El 35.71 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 21.43% señala que es muy buena, mientras que un 28.57% y 14.29% señalan que es regular y deficiente respectivamente.

- **La Coordinación en el centro**

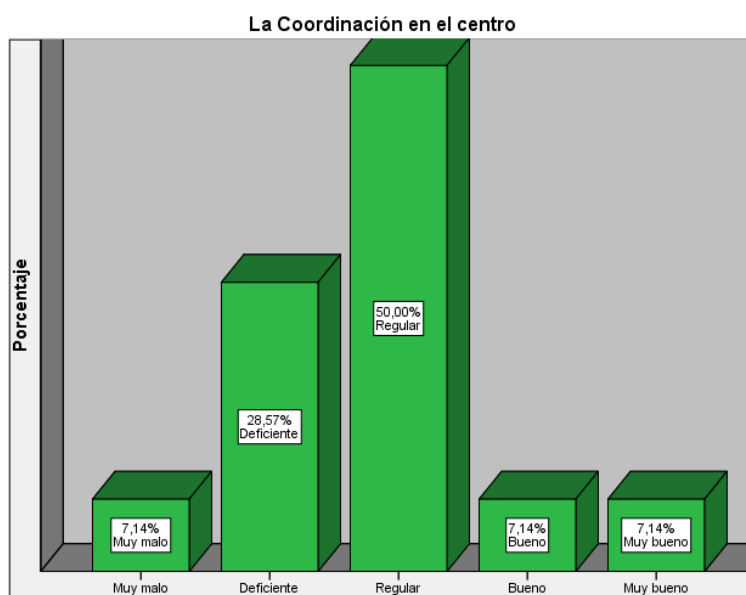


Figura Nº 31: la coordinación en el centro

El 50% de docente opina que la coordinación en el centro educativo es regular y 28.57% la considera como muy deficiente; mientras que un 7.14% lo considera muy malo, un 7.14% bueno y 7.14% muy bueno.

Tabla Nº 03: Media para la variable participación Docente.

	Media
Nivel de participación en las actividades del centro	2.86
La participación en la toma de decisiones del centro La	2.36
participación en los grupos formales e informales	3.07
Participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo	3.64
La Coordinación en el centro	2.79
MEDIA:	2.94

A la luz de los resultados podemos indicar que, en promedio, los profesores califican la dimensión participación con valores medios lo que equivale a un regular.

3.3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN DOCENTE.

El siguiente cuadro precisa las correlaciones entre las dimensiones del estilo de liderazgo predominante en la figura del director de la institución educativa secundaria “Jancos Alto y su impacto en la participación de los docentes, para lo cual se emplea la correlación de Spearman.

Correlaciones de Spearman

H_0 =No hay relación lineal entre liderazgo transaccional y participación de los docentes

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

La correlación de Spearman muestra un nivel de significancia de 0,013 menor al 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula, entonces existe evidencia de una asociación lineal entre liderazgo transaccional y participación de los docentes en centro, además podemos concluir que existe una buena correlación entre las variables.

Tabla N° 04: Correlaciones

		Liderazgo	participación
Rho Spearman de Liderazgo	Coeficiente de correlación	1.000	.302(*)
	Sig. (unilateral) N	.	.013
	Coeficiente de correlación	54	54
	Sig. (unilateral)	.302(*)	1.000
	N	.013	.
		54	54
participación			

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por consiguiente, se llega a verificar la hipótesis de esta investigación que señala que el estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes; siendo este predominantemente transformacional.

3.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los resultados obtenidos nos permiten identificar que el estilo de **liderazgo transaccional** es el que predomina en el director de la institución educativa Jancos Alto del distrito de San Pablo, provincia San Pablo en la Región Cajamarca.

La dimensión que destaca es la **dirección por excepción**. En ese sentido los ítems: abstenerse de hacer cambios mientras las cosas marchen bien, llega a un 50 % entre los profesores encuestados y un 43 % el de centrarse en los errores, destacan con mayor puntuación a la opinión de los docentes.

A la luz de los resultados del liderazgo transaccional, podemos indicar que, en promedio, los profesores califican estas dos dimensiones con valores, considerados de regular a altos. Esto quiere decir que el director, bajo la percepción de los docentes, proporciona recompensas como consecuencia del logro de los objetivos previstos. Asimismo, señala que a veces el director interviene para dar retroalimentación para la mejora de los objetivos.

Bass (1997) señala que el líder transaccional proporciona recompensas adecuadas, refuerza a los subordinados (profesores) por el cumplimiento de su trabajo de forma simbólica o material, siendo este rasgo característico en la figura del director de acuerdo a la apreciación de los docentes.

Con respecto al liderazgo transformacional, los docentes participantes en esta investigación manifiestan que el director de esta institución educativa “es una persona poco decidida” (Ítem 5) y que “ha demostrado poca competencia en su trabajo como director” (ítem 7). Ambos rasgos constituyen aspectos relevantes de la dimensión carisma; como señala Bracho (2013) citando a Conger y Riggio (2007) el ser poco decidido o no salir adelante ante los retos y exigir con una fuerza basada en la ejemplaridad, la transmisión de poder, orgullo y respeto; así como centrarse en el logro de los propósitos de la organización constituyen una competencia básica del líder carismático la cual no se da en la institución. El ítem 7, referido a que ha demostrado competencia en su trabajo como director; es percibida por los docentes como regular a baja calificación, por lo que se ve la relación directa con la dimensión carismática. Bass y Avolio (2006) afirman que el líder transformacional tiene la capacidad de transformar las dificultades en oportunidades, visualizando estos como retos que le permiten salir del status quo. Por lo tanto en la institución educativa predomina la reactividad y no la pro actividad, el pobre espíritu innovador, incapacidad para la resolución de conflictos y la carencia de la facultad de transmitir seguridad y elevados estándares de actuación.

Con respecto a la dimensión de inspiración, los encuestados tienen una percepción de tendencia regular, Las puntuaciones más bajas se alcanzan en el ítem

25 en el que destacan que el director “suele tener claras las prioridades que son más importantes en la institución” llegando a un 43% que opinan que esto se da pocas veces , el cual se correlaciona fuertemente con el ítem 23: “contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertenencia e identidad en la institución” que alcanza a un 57 % que opina que se da a veces y pocas veces . Al respecto, Bracho (2013) citando a Bass y Avolio (2006) y Bernal (1997) afirman que la dimensión de inspiración se caracteriza porque el líder – en nuestro caso el director- logra el entusiasmo y una mayor inspiración en el ideario del centro, denotando compromiso. Bernal (1997) señala que esta dimensión desarrolla fuertemente el sentido de identidad con la organización de lo cual se adolece en la institución.

Sobre la dimensión de tolerancia psicológica, el análisis indica que esta dimensión es la menos destacada en la figura del director. Los resultados indican que el ítem 27 “Afronta los conflictos de forma profesional” no es un rasgo que lo caracteriza. Bass y Avolio (1994) señalan que esta competencia es de suma importancia ya que es necesario que el líder (el director) resuelva los problemas sin dramas y sin perder la objetividad. Por el contrario, debe mantener una atmósfera adecuada para tratar los innumerables problemas que surgen en el centro. Del mismo modo, el ítem 30: “Es tolerante con los defectos y los errores de los demás”, es percibido por los docentes con una regular puntuación 35.7 % opina que se da casi siempre. En esta línea, se encuentran los estudios realizados por Bracho (2013) citando a Bass y Riggio (2006) quienes agregan que el líder transformacional debe tener la capacidad de tolerar los errores de los demás, inclusive utilizar los propios para mejorar o corregir. Al observar los resultados, se puede inferir indistintamente que los profesores consideran esta dimensión como la más baja.

En conclusión, del estudio sobre los dos tipos de liderazgo – transformacional y transaccional- se puede establecer que en el Director prevalece el estilo de liderazgo transaccional destacando las dimensiones dirección por excepción, absolviendo de esta forma la pregunta formulada en el problema de investigación. Asimismo, se comprueba que posee rasgos del liderazgo transformacional, destacando la

inspiración y consideración individual así también se puede destacar que el director interviene para dar retroalimentación o acciones que implique el logro de los objetivos.

Los resultados obtenidos del análisis de la variable participación permiten afirmar que los docentes tienen una percepción regular de su participación en el centro.

En cuanto al nivel de participación de los docentes en el centro, el 45 % de los docentes encuestados señala que es regular. Sin embargo, un porcentaje significativo equivalente al 21.30% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser buena. Analizando detalladamente el rubro correspondiente a las medias de los ítems de **participación en el centro** el 36% refiere que es deficiente y un 27 % lo califica de regular ; en lo que atañe a la **toma de decisiones** un 57 % lo anota como deficiente y un 14 % regular ;en ese sentido la **participación en grupos** el 50 % lo ve como regular y solo el 21% lo califica como bueno; en lo que respecta al ítem de **reuniones o formación de equipos de trabajo** tenemos que un 29% lo tiene como regular y un 36 % lo califica de bueno y por último **la coordinación en el centro** educativo es calificada con un 50% como regular y un 29 lo nota de bueno .

La percepción de los profesores se encuentra entre los niveles 2 y 3 de la escala propuesta que corresponde a deficiente y regular, en este caso la tendencia es regular. John Doerr afirma que “en el mundo actual hay tecnología, empresarios, dinero e inversiones suficientes. Lo que faltan son grandes equipos”. Goleman (2011). Doerr refiere que los equipos requieren una mezcla de de inteligencia y experiencia, lo que Doerr denomina “personas realmente inteligentes”. Asimismo, Robert Kelly, de la Universidad Carnegie-Mellon recoge la idea que “el mundo laboral de hoy en día se caracteriza por el hecho de que cada uno de nosotros dispone de tan sólo una parte de la información o experiencia que se requiere para llevar a cabo un determinado trabajo. Goleman (2011). La coordinación de un grupo exige un alto nivel de inteligencia social que concluye en la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones.

El 36 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 29% señala que es regular; mientras que el 21% considera que es muy buena. Conviene promover la participación consultiva a fin de lograr una mayor participación de los colaboradores y para poder tomar mejores decisiones a nivel directivo. Lo que si es necesario es capacitar a los profesores en la presentación sistemática de la información y de opiniones justificadas.

A partir del análisis de la variable Participación, se puede deducir que el Nivel de Participación de los docentes en la Institución Educativa es percibido por los docentes como regular, ya que la media no alcanza la calificación de 4.00 requerida para la escala de bueno. Respecto a los procesos participativos promovidos el director entre los docentes y que estos perciben destaca el trabajo en equipo, seguido de la delegación y en mínima proporción el *coaching*.

Finalmente, para establecer si el estilo de liderazgo predominante en el director influyen en la participación de los docentes se aplica la Correlación de Spearman donde $p \leq 0.05$. Siendo para este estudio de 0,013 menor al 0.05. Entonces, existe evidencia de una asociación lineal entre liderazgo

transaccional y participación de los docentes en centro, además podemos concluir que existe una buena correlación entre las variables. Por consiguiente, se llega a la verificar la hipótesis de esta investigación que señala que el estilo de liderazgo del director influye en la participación de los docentes; siendo este predominantemente transaccional.

3.5. PROPUESTA TEÓRICA:

3.5.1. Liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.

El modelo de Liderazgo Situacional de Paul Hersey y Ken Blanchard propone que el responsable de dirigir un grupo u organización varíe su forma de interactuar y abordar las tareas en función de las condiciones de sus colaboradores. Es un método útil para aquellos directores de equipos que no encuentran respuestas en los modelos que toman como ejemplo a grandes líderes de la historia; personajes irrepetibles a los que quizá admiran, pero con los que no se identifican; bien porque poseían unas condiciones personales muy definidas que ellos nunca van a tener, bien porque afrontaron problemas muy alejados de los que tienen ellos en su trabajo diario. Frente a eso, en el Modelo Hersey-Blanchard encuentran un modo simple de diagnosticar a su grupo y comenzar a mejorar su rendimiento.

Su propuesta echa raíces en el Modelo de Contingencia para el Liderazgo de Fred Fiedler, de 1951, que es la primera Teoría Situacional de liderazgo. El mismo establecía que el rendimiento de los grupos de trabajo depende de una combinación acertada entre el modo de interactuar del líder con sus subordinados y las condiciones en las que se puede ejercer influencia y control en que cada situación concreta.

Hersey y Blanchard también se enfocan en los colaboradores y en cómo les afectan dos dimensiones, sus habilidades y su disposición para las tareas,

pero van más allá que Fiedler al añadir su medición (en una escala de Alta o Baja) y el cuadro de comportamiento del líder.

Fases del proceso

La aplicación del modelo de **Hersey y Blanchard** tiene básicamente seis fases:

1. Identificar las funciones y actividades existentes o necesarias para desarrollar el trabajo con el mayor rendimiento y eficacia posibles.
2. Establecer las habilidades/conocimientos necesarios para desarrollar cada tarea.
3. Evaluar el nivel de competencia (habilidades/conocimientos) de cada integrante del equipo.
4. Evaluar el nivel de motivación y confianza de cada integrante del equipo.
5. Determinar cuál es el nivel de desarrollo o madurez de cada integrante del equipo en relación a su puesto (adecuación de sus habilidades/conocimientos y motivación a los requerimientos de ese puesto).
6. Aplicar el estilo de liderazgo adecuado para cada Colaborador.

Desarrollo de los integrantes del equipo

Una vez realizados los puntos 1 y 2, los tres siguientes se basan en las condiciones de cada persona para desarrollar su puesto.

Hay que realizar una valoración (Alta/Baja) de cada uno de ellos en dos parámetros:

- Habilidades: Conocimientos técnicos e intelectuales, experiencia, habilidades sociales...
- Motivación: Interés por el puesto, por mejorar profesionalmente, por ascender, por ser útil al equipo...

Y en función de su puntuación, ubicarles en el siguiente cuadro...

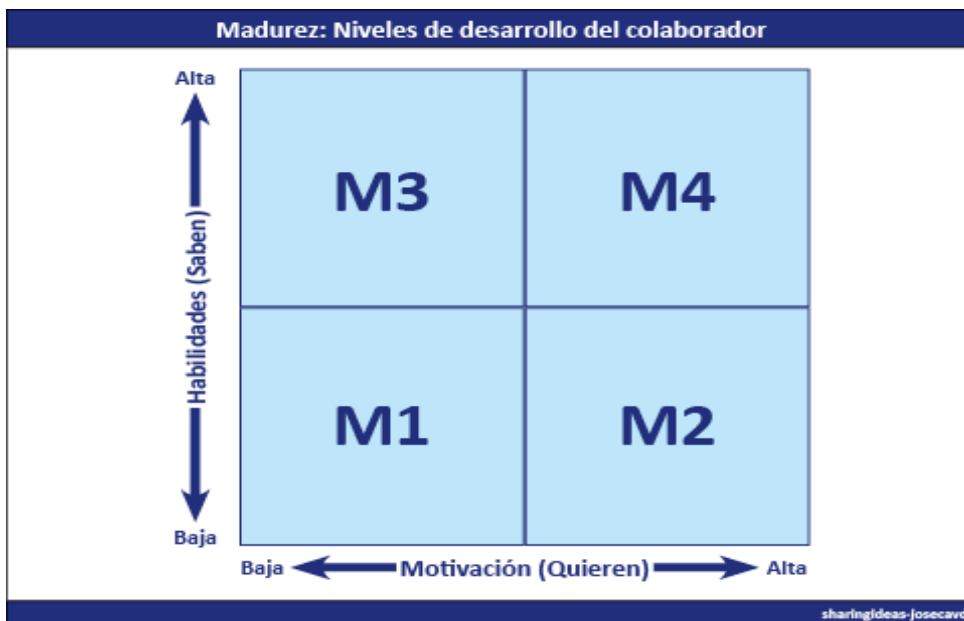


Figura Nº 32: Niveles de desarrollo del colaborador

Por lo tanto, tienen cuatro posibles tipos de colaboradores:

M1 (No saben y no quieren)

No son competentes ni quieren asumir responsabilidades. Necesitan órdenes directas y claras.

M2 (No saben, pero quieren)

No son competentes, pero quieren aprender y asumir responsabilidades. Están motivados aunque carezcan de las habilidades o conocimientos necesarios. Hay que enseñarles a realizar las tareas y lograr que asuman la visión del líder.

M3 (Saben, pero no quieren)

Tienen la habilidad y la capacidad necesaria, pero no están motivados por que no les gusta el puesto, tienen problemas con la empresa, les afectan contingencias personales con otros integrantes del equipo (incluido el líder), hay asuntos particulares de su vida privada que influyen en su rendimiento.

M4 (Saben y quieren)

Capacitados y motivados, responden perfectamente a la confianza que se deposite en ellos.

Una vez definido el lugar en la tabla de cada miembro del equipo, para obtener los mejores resultados el líder adoptará con cada uno de ellos un estilo de liderazgo que varía en función de dicha ubicación.

Representación gráfica del Modelo

El responsable de un equipo debe basar su forma de actuar en la combinación de dos dimensiones de conducta a distintos niveles (Alta/Baja):

Conducta de Tarea (Horizontal en el gráfico)

Marca el nivel de implicación del líder en sus funciones directivas, si es él quien dice qué, cómo, cuándo y dónde, o si es otra persona la que se encarga de eso y en qué medida. Implica el grado de quién.

1. Fija metas y objetivos.
2. Determina tiempos y plazos.
3. Organiza.
4. Dirige.
5. Controla.

Conducta de Relación (Vertical en el gráfico)

Establece el nivel al que el líder se relaciona con cada subordinado, qué tipo de comunicación tiene con cada uno de ellos. Implica el grado de:

1. Apoyo.
2. Delegación.
3. Escucha activa.
4. Retroalimentación.
5. Relación personal más allá de la profesional.

Todos esos datos quedan reflejados en el siguiente cuadro, que es la representación gráfica del modelo de Liderazgo Situacional de Paul Hersey y Ken Blanchard:

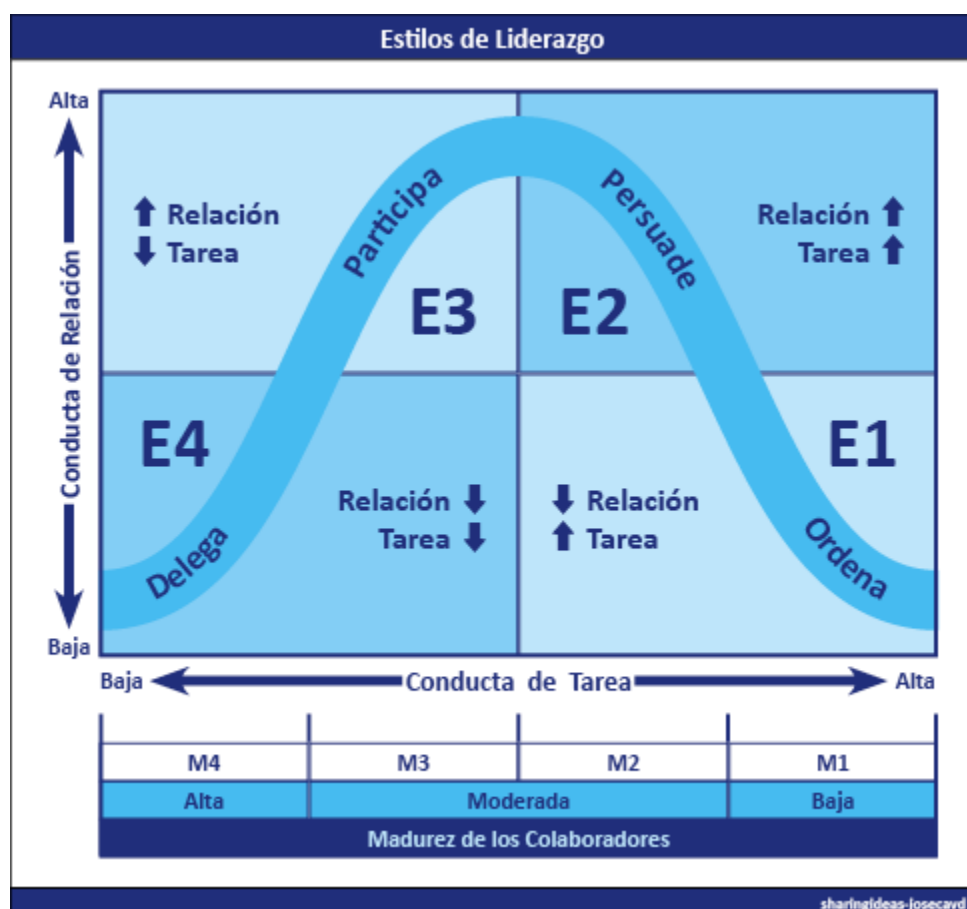


Figura Nº 33: Estilos de liderazgo Situacional de Paul Hersey y Ken Blanchard

En el parte superior se establecen los cuatro estilos de liderazgo marcados por la diferente actividad del directivo en cuanto a Tareas desempeñadas y nivel de Relación con cada subordinado.

En el parte inferior se reflejan los cuatro tipos de colaboradores de acuerdo a su Madurez (que hemos obtenido al desarrollar las fases 3, 4 y 5 del modelo)

Su proyección, verticalmente hacia arriba, muestra el Estilo de Liderazgo que hay que aplicar a cada uno de ellos:

- M1 = Estilo de Liderazgo E1
- M2 = Estilo de Liderazgo E2
- M3 = Estilo de Liderazgo E3
- M4 = Estilo de Liderazgo E4

Estilos de liderazgo

Por lo tanto, el modelo establece cuatro tipos de liderazgo que el líder debe desarrollar a la vez, aplicando la más adecuada para los distintos tipos de desarrollo de un subordinado y así obtener el mayor rendimiento.

E1: el líder Ordena

1. Su participación en cuanto a tareas es muy activa, con poca implicación personal.
2. Debe controlar ya que carecen de habilidad y motivación.
3. Da órdenes precisas.
4. Supervisa de cerca.
5. Él y sólo él dice qué, cómo, cuándo y dónde.

“El líder toma las decisiones”

E2: el líder Persuade

1. Dirige y apoya al mismo tiempo.
2. Explica sus decisiones.
3. Permite aclaraciones.
4. Están motivados y quieren aprender, hay que enseñarles.
5. Se trata de convencerles con los actos y que se identifiquen con su visión.

**“El líder toma las decisiones tras dialogar con su colaborador
Y explicar sus argumentos”**

E3: el líder Participa

1. No les puede controlar, porque al menor despiste hacen lo que quieren; ni enseñar, porque ya saben; ni delegar, porque no harían lo correcto; así que sólo puede tratar de involucrarles de nuevo ya que es personal formado y muy preparado, por lo que es importante recuperarles.
2. La comunicación es muy activa.
3. Les alienta y motiva.
4. Comparte sus decisiones con ellos para implicarles.
5. Si puede, les genera ‘deudas’ personales con él (sin decírselo), a ser posible públicamente.

**“El líder y el colaborador toman juntos las decisiones,
o las toma el colaborador con el respaldo del líder”**

E4: el líder Delega

1. Dirige y apoya en la distancia.
2. Observa y supervisa.
3. Fomenta el funcionamiento autónomo.
4. Valora su experiencia, conocimiento y dominio de sus habilidades.
5. Les muestra su confianza.

“El colaborador toma las decisiones”

Cuatro estilos de liderazgo bien definidos que se pueden aplicar a cualquier responsable de equipo, ya sea de un departamento como Comunicación, al gerente de una Pyme o al CEO de una multinacional.

Enseñanzas de Modelo El líder debe estar atento y reaccionar en su acción de liderazgo ante cambios en la motivación o habilidades para su puesto de sus colaboradores, que varía en el tiempo por factores diversos como:

- Cambio de puesto de trabajo (vivirlo como ascenso/castigo).
- Llegada de nuevos empleados más jóvenes y preparados (sentirlo como reto/amenaza).
- Circunstancias personales (positivas/negativas).
- Implementación de nuevas tecnologías (afrontarlo como reto personal/reto insuperable).
- Cambios en la dirección de la empresa (notar miedo a lo desconocido/ambición renacida).

El líder no debe caer en la tentación de dar siempre el trabajo más duro o complicado a los mismos porque le merecen más confianza:

- Si se carga trabajo en los M4 éstos pueden derivar a M3 o irse de la empresa.

- Si se deja por imposibles a los M3 en lugar de tratar de recuperarlos se habrá perdido lo invertido en su formación y serán una dura carga financiera.
- Si no se enseña a los M2 derivarán hacia M1.
- Si se deja de lado a los M1, porque exigen tiempo y trabajo del líder, no evolucionarán nunca y su productividad no aumentará.

Por lo tanto, la filosofía de este modelo es que el líder debe ‘liderar’, esto es, no limitarse a ser muy eficaz él mismo (centrándose en lo que él hace mejor), sino tratar de que lo sean todos los integrantes de su equipo. Así, tiene que ser flexible y adaptar su tiempo y habilidades a las necesidades de cada tipo de colaborador. Siempre con el objetivo de que evolucionen en el tiempo; aumenten su madurez o nivel de desarrollo en términos de motivación y habilidades; y que todo ello contribuya al óptimo desarrollo y eficacia de su equipo o empresa.

3.6. CONCLUSIONES

Los docentes de la Institución Educativa “Jancos Alto” del caserío del mismo nombre, distrito y provincia de San Pablo, región Cajamarca, identificaron que el estilo de liderazgo del director es transaccional, incidiendo fuertemente la dimensión **dirección por excepción**. Los docentes, lo perciben como líder poco eficiente en su labor directiva. Sin embargo rescata en él la dimensión inspiración y la consideración individual; así también se puede destacar que el director interviene para dar retroalimentación o acciones que implique el logro de los objetivos.

Existe una correlación lineal entre el estilo de liderazgo transformacional del director y la participación de los docentes en la institución. No obstante, bajo

la percepción de los docentes la participación es considerada como regular con tendencia a deficiente.

El director de la institución educativa promueve procesos participativos entre los docentes. Los docentes destacan el trabajo en equipo, seguido de la delegación y en mínima proporción el coaching.

En concordancia con lo anterior, se considera a los líderes como agentes de cambio, y es precisamente en este sentido que los directivos deben actuar en sus instituciones, como orientadores del cambio organizacional a través del ejercicio del liderazgo y la participación.

Finalmente, se concluye que el liderazgo y la participación son complementarias y cada vez son más necesarios en las organizaciones modernas. En este sentido, el liderazgo orienta y da rumbo a un grupo de personas a partir de un propósito común, brindando posibilidad de participación a los docentes, creando equipos para comprometerlos con los procesos claves que mejoren la calidad del servicio educativo.

3.7. RECOMENDACIONES

- El Ministerio de Educación tendrá que capacitar al personal directivo con miras a consensuar la actuación de los directores quienes según mandato de ley son los **responsables legales de la gestión escolar**, con la Ley Marco de la Educación que estipula que los centros educativos deben instaurar un modelo de gestión participativa a través del Consejo Educativo Institucional.

- Aunque la razón principal es, tal vez, que el estilo propio de la persona que ejerce la dirección impide la implementación de un modelo participativo en la gestión escolar. Los directores asumen el reto de conducir una escuela sólo después de haber sido docentes y no habiendo tenido una formación específica en las tareas y situaciones que implica la dirección escolar. Entonces, podemos decir que aunque las normas requieran en la práctica diaria un directivo que comulgue con lo “participativo” en la realidad hace falta una política para formar a los directores desde este enfoque, que contribuya a superar las tensiones entre lo macro y lo micro. Es así que las innovaciones deben tener en cuenta que diversas escuelas cuentan con directores cuyo liderazgo, sea, tal vez, altamente político autoritario.
- Es importante saber qué condiciones tienen las escuelas para desarrollar en los docentes, la capacidad de participar, teniendo en cuenta que se requiere de un proceso que implica niveles de información, conocimiento, actitud de apropiación de ésta como un derecho, de ejercicio pleno de convivencia, entre otros.
- De igual forma, es importante estudiar el papel que cumplen los sub-directores, en la medida que constituyen una pieza fundamental en la gestión escolar y principal nexo entre la dirección y los docentes.
- También el interés de plantear una investigación para profundizar en el significado conceptual y contextual del director como “líder amigo”, término que ha sido expresado por docentes y alumnos como parte de una necesidad urgente en la escuela.

BIBLIOGRAFIA:

- Alvaríño, C. & Arzola, S. & José, J. & Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Paideia, 29, 15-43.
- Amarante, A. (2000). *Gestión Directiva. Módulos de perfeccionamiento docente 1 al 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ansión, J & Villacorta A. (ed.) (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 15, pp. 13 - 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership*. USA: The Free Press. 3º edición
- Blase, J. and Anderson, G. (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Blase, J. ...[et al.]. (1995). *Democratic principals in action: Eight pioneers*. USA :Corwin Press

- Blase, J. Blase, J. (1997). *"The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment"*. En: Journal of Educational Administration. Armidale: 1997.Vol.35, Iss. 2; pg. 138
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=10&did=000000115721691&SrchMode=1&sid=7&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1092070986&clientId=39490> [consultado el 06/10/15]
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas: individuo y sociedad, 9(2), 9-33.
- Bonnet, F. & Godin, A. & Huget, G., y Sandi, N. (1995). *L' école et management*. Bruxellas: De Boeck-Wésmael
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Dale, Carnegie. (2011). *Cómo ser un buen líder*. Buenos Aires – Argentina. 1era. Edición.
- DÍAZ, D. y Delgado, M. (2014). Tesis: *"Competencias Gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación"* Extraído del Internet 2015.
- *Estadística Educativa del Ministerio de Educación*. (2013) <<http://escale.minedu.gob.pe>>.
- FULLAN, M y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fernández, G. y Guerrero, G. (1996). *Espacios de participación en la escuela: desde la reflexión a la acción*. Chile: Reduc.
www.reduc.cl/educa/educa.nsf/0/57e637b057372f8e04256a25005bce42?OpenDocument [Consultada Oct. de 2015].
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Jares, R. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15, setiembre – diciembre, pp. 53 – 73. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- López, J. y Sánchez, M. (1996). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- Hope-arlene, F. (1999). "Power in the principalship: four women's experiences". En: *Journal of Education Administration*. Armidale: 1999. Vol.37, Iss.1; pg.23.
[http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921&SrchMo)
[&SrchMo](http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921&SrchMo)
e=1&sid=6&Fmt=7&retrieveGroup=0&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD [consulted November de 2015].
- Instituto Peruano De Evaluación, Acreditación Y Certificación De La Calidad De La Educación Básica. (2011). *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular*.

- Isaacs, D. (1991) *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. España: Universidad de Navarra.
- Laboratorio Latinoamericano De Evaluación De La Calidad De La Educación (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe. Santiago: Orealc-Unesco.
- Laboratorio Latinoamericano De Evaluación De La Calidad De La Educación (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: Orealc-Unesco.
- Laboratorio Latinoamericano De Evaluación De La Calidad De La Educación (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Orealc-Unesco.
- *Ley De Reforma Magisterial N° 29944 Lima Perú*. (2012).
- Ley General de Educación, Ley 28044. Recuperado de <<http://www.minedu.gob.pe/nor-matividad/leyes.php>>.
- Marcelo, C. y otros. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. España: Universidad de Sevilla.
- Ministerio De Educación Del Perú. (2013). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Obtenido de la página del MINEDU en enero del 2014.

- Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega, Grupo Editor.
- *Proyecto Educativo Regional de Cajamarca (PERC) 2007*.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España: Narcea y II Congreso Mundial Vasco.112.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM). (2012-2016).
- Pont, B. & Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Volume 1: policy and practice. París: OECD.
- Ministerio De Educación Del Perú. (2012-2016). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM)*.
- Rojas, G. Pedro, L. Proyecto de tesis: (2012-2013). *“Modelo de gestión para el desarrollo del liderazgo transformacional y pedagógico en la gerencia educativa de la institución educativa 11124 “Nuestra Señora de la Paz-URB. Las Brisas-Chiclayo”*. Extraído de internet (2015).
- Guerra, S. La luz del prisma (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA* por sus siglas en inglés), véase Unidad de Medición de la Calidad

- Trilla, J. y Novella, Ana (2001). *“Educación y participación social de la infancia”*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26, pp.137-164. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Ugarte, M. y Arguedas, C. y Nerina, Á. (2012). *Balance de la descentralización de la educación 2009-2012*. Lima: Family Health International.
- Uribe, M. (2007). *Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156.
- Vásquez, I. Proyecto de tesis. (2014). *“Aplicación de liderazgo por resultados en la comunidad educativa contribuirá al trabajo en equipo de la I.E. N° 82100 Unanca-San Pablo-Cajamarca 2014”*.
- Williner, A. s/f *“La circulación del poder en escuelas medias de la República de Argentina y la República de Chile”*. En: *Congreso Internacional: Sociología de la Educación*. Facultad de Educación – PUCP Chile.

ANEXOS

CUESTIONARIO Nº 1

ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Estimado docente, el siguiente cuestionario forma parte de un Trabajo de investigación que tiene la finalidad de obtener información relevante acerca del estilo de liderazgo que ejerce su director en la Institución Educativa donde usted labora. Tome en cuenta que dicho cuestionario es completamente anónimo y tiene fines estrictamente académicos. Le pedimos por favor responda todos los ítems con sinceridad, marcando con un aspa (X) en un sólo recuadro.

1. Género: (M) – (F)
2. Edad:
3. I.E. en la que labora:
4. Condición laboral: Contratado () Nombrado ()
5. Tiempo de servicio (en labor docente):
1 a 5 años () 6 a 10 años () 11 a 15 años () 16 a 20 años () más de 21 años ()
6. Nivel de estudios
Ins. Sup. () Bachiller () Magister () Doctor () Otros ()

La escala de calificación es la siguiente:

CRITERIOS	PUNTAJE
siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Pocas veces	2
Nunca	1

ITEM	FORMULACIÓN DEL ÍTEM Mi Director/ora....	CRITERIOS				
		Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
	CARISMA					
1	Hace que me entusiasme con mi trabajo.					
2	Desarrolla en mí un fuerte sentido de lealtad hacia la institución.					
3	Me siento orgulloso(a) de trabajar con él(ella)					
4	Demuestra una autoconfianza digna de resaltar.					
5	Es decidido(a) cuando el asunto lo requiere.					
6	Es respetado por su cordura y buen criterio.					
7	Ha demostrado competencia en su trabajo como director(a).					
	ESTIMULACIÓN INTELECTUAL					
8	Intenta que use la razón y la lógica en lugar de opinar sin ninguna base.					
9	Me anima a reflexionar sobre cómo puedo mejorar mi trabajo					
10	Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución.					
11	Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez más responsabilidades.					
12	Me proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas para mí.					
13	Articula con claridad los objetivos que tengo que conseguir.					
14	Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación y de sus ideas					
	CONSIDERACION INDIVIDUALIZADA					
15	Me informa sobre decisiones que afectan mi trabajo.					
16	Ayuda a los profesores recién llegados					
17	Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento.					
18	Trata de ponerse en mi lugar para comprender mi modo de pensar.					
19	Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución.					

20	Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores de la institución.					
21	Me explica las razones de los programas, enfoques, etc.					
22	Me apoya cuando tengo que llevar a cabo cambios en mi trabajo.					
	INSPIRACIÓN					
23	Contribuye a desarrollar en mí el sentido de pertinencia e identidad con la institución.					
24	Me implica en cualquier proceso que se genere en la institución para establecer objetivos importantes (PEI, PCA, RI, JEC...) de la institución.					
25	Suele tener claras las prioridades que son más importantes para la institución.					
26	Confío en él (ella) para lograr los objetivos propuestos.					
	TOLERANCIA PSICOLÓGICA					
27	Afronta y trata los conflictos de forma profesional.					
28	Proyecta sobre los demás los efectos de su posible estrés.					
29	Suele utilizar los errores para aprender y mejorar.					
30	Es tolerante con los defectos y los errores de los demás					
	DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN					
31	Me deja seguir haciendo mi trabajo como siempre.					
32	Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.					
33	Centra su atención principalmente en las irregularidades.					
34	Me exige el cumplimiento mínimo de las funciones legalmente estipuladas.					
	DIRECCIÓN POR CONTINGENCIA					
35	Me habla de incentivos y estímulos especiales por la realización de mi trabajo.					
36	Señala lo que recibiré si hago lo que debo hacer.					
37	Me dice lo que debo hacer si quiero ser recompensado por mis esfuerzos.					
	NO LIDERAZGO					
38	Evita decirme cómo tengo que hacer las cosas.					
39	Es difícil encontrarle en los momentos de crisis					
	DELEGACIÓN					
40	Busca ampliar el grado de responsabilidad de sus colaboradores.					

41	Pide opinión a los colaboradores cuando se trata de enfocar los problemas.					
42	Implica a los colaboradores en la generación de y análisis de alternativas.					
43	Permite a sus colaboradores terminar su trabajo, proporcionando ayuda cuando lo solicitan.					
44	Supervisa las actividades, tareas y proyectos de sus colaboradores sin entrometerse en los detalles					
	COACHING					
45	Se interesa por las circunstancias, necesidades e intereses de sus colaboradores.					
46	Saber dar feedback (retroalimentación) en el momento oportuno y basado en hechos concretos.					
47	Manifiesta gran confianza en sus colaboradores, sin establecer juicios prematuros.					
48	Corrige constructivamente, aportando soluciones.					
49	Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.					
50	Promueve el diálogo constructivo entre los miembros del equipo					
51	Infunde ánimo y moral a los miembros del equipo.					
52	Solicita y tiene en cuenta las ideas de los colaboradores para mejorar la institución.					
53	Propicia un espíritu de colaboración y compañerismo entre los miembros de la institución.					

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach		N de elementos
	,956	53

CUESTIONARIO Nº 2

PARTICIPACIÓN DOCENTE

Estimado(a) docente, el siguiente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que tiene la finalidad de obtener información relevante acerca de la participación docente en la institución educativa. Tome en cuenta que dicho cuestionario es completamente anónimo y tiene fines estrictamente académicos. Le pedimos por favor responda todos los ítems y con sinceridad marcando con un aspa (X) en un sólo recuadro.

7. Género: (M) – (F)

8. Edad:

9. I.E. en la que labora:

10. Condición laboral: Contratado () Nombrado ()

11. Tiempo de servicio (en labor docente)

1 a 5 años () 6 a 10 años () 11 a 15 años () 16 a 20 años () Más de 21 años ()

12. Nivel de estudios

Ins. Sup. () Bachiller () Magister () Doctor () Otros ()

La escala de calificación es la siguiente:

ITEM	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	CRITERIOS				
		Muy malo	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
		1	2	3	4	5
	Valore el nivel de participación en las actividades del centro.					
1	Por parte del profesor					
2	Por parte del equipo directivo					
	Valore la participación en la toma de decisiones del centro.					
3	Asistencia de los profesores a las reuniones					
4	Participación en las deliberaciones de temas importantes del centro					
5	Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del centro					
6	Como es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro					

	Valore el nivel de participación en grupos formales e informales en el centro.					
7	Tendencia del profesorado para formar grupos diversos					
8	Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales establecidos en el centro(reglamentados por la I.E)					
9	Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)					
10	Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro					
11	Grado en que ayudan a los grupos informales en las actividades del centro					
	Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en el centro.					
12	Como es el nivel del trabajo en equipo en su centro					
13	Como es el desarrollo de las reuniones de su centro					
14	Como considera la formación del profesorado para el trabajo en equipo					
15	Como le parece la frecuencia de reuniones en su centro					
	Como le parece que se está produciendo la coordinación en su centro.					
16	Entre el profesorado					
17	Entre el profesorado y el equipo directivo					
21	Entre el equipo directivo y el profesorado					

