

**Relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019**

Seminario presentado en la  
División de Educación para el Trabajo  
Centro de Investigación y Docencia en Investigación  
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en  
Administración Educativa

Gabriela Arguedas Campos  
Jane Calderón Garita  
Fabiola Carvajal Retana  
Zymark Vindas-Quesada

Junio, 2020



**Relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019**

Seminario presentado en la  
División de Educación para el Trabajo  
Centro de Investigación y Docencia en Investigación  
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en  
Administración Educativa

Gabriela Arguedas Campos

Jane Calderón Garita

Fabiola Carvajal Retana

Zymark Vindas-Quesada

Junio, 2020

**Relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019**

Gabriela Arguedas Campos

Jane Calderón Garita

Fabiola Carvajal Retana

Zymark Vindas-Quesada

APROBADO POR:

Tutora del Trabajo Final de Graduación

M.Ed. José Antonio García Martínez

Lectora

Dra. Virginia Cerdas Montano

Lector

M.Ed. Ester Soto Delgado

ANA LIDIETH  
MONTES  
RODRIGUEZ  
(FIRMA)

Firmado digitalmente  
por ANA LIDIETH  
MONTES RODRIGUEZ  
(FIRMA)  
Fecha: 2021.04.26  
05:18:28 -06'00'

Representación del Decanato

M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez

Directora de Unidad Académica

M.Sc. Víctor Villalobos Benavides

Nota: Dadas las condiciones de excepcionalidad generadas en atención al Decreto Ejecutivo 42227-MP.S emitido el 16 de marzo, por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud y con base en los siguientes comunicados generados por la gestión universitaria, la hoja de firmas contiene únicamente la firma digital de la persona directora de la Unidad Académica, con base en el acuerdo UNA-CO-CIDE-ACUE- 214-2020.

## **Dedicatoria**

A Dios como motor de vida y razón de ser, le agradezco infinitamente por permitirme seguir cumpliendo mis metas y objetivos.

A mi mamá, Guiselle Garita Soto, que ha sido mi mayor motivación, y que ha forjado mi camino y me ha dado la fuerza y el apoyo que necesitaba siempre en el momento justo.

A mi papá, Miguel Calderón Brenes, que por sobre todas las cosas me ha dejado la más grande enseñanza de no rendirme nunca.

A mi esposo, Juan Camilo Hernández Ramírez, por todo su amor y paciencia, por animarme e impulsarme a ser mejor cada día, y por confiar siempre en mí.

A mis compañeros Fabiola Carvajal, Gabriela Arguedas y Zymark Vindas por todo su esfuerzo y dedicación en este seminario donde el trabajo en equipo fue fundamental para lograr nuestro objetivo.

A todos quienes aportaron su conocimiento, y nos mostraron su apoyo durante la carrera. Muchas gracias.

*Jane Calderón Garita*

Este Seminario se lo dedico primero a DIOS, porque todo lo que soy y tengo se lo debo a él y es quien renueva mis fuerzas para poder lograr cada objetivo que me propongo tanto a nivel personal, como a nivel profesional.

A mi familia, mi esposo Randall Esquivel y mis hijas Jimena e Isabella que son mis motores y que han sido mi apoyo incondicional en el proceso y siempre me animaron a no claudicar y fueron mi motivación a terminar este proyecto. También a mi madre Leda Arguedas y hermana Paola quien en medio de sus pruebas me alentaban a continuar y fue muchas veces quien me inspiró a continuar en la lucha por mis metas.

Agradezco el apoyo incondicional de mis compañeros de Seminario, Jane Calderón Garita, Fabiola Carvajal Retana y Zymark Vindas Quesada quienes fueron piezas fundamentales para el trabajo en equipo y la culminación de nuestra investigación. También al profesor José García por su apoyo y motivación durante todo el proceso.

*Gabriela Arguedas Campos*

En primer lugar, dedico este proyecto a Dios, quien es mi guía y fortaleza en todas mis metas, tanto personales como profesionales, y gracias a él puedo concluir una etapa más en mi vida.

Seguidamente, a mi familia, mis papás y mi hermano, quienes son mi inspiración y mi motor para salir siempre adelante. Gracias a su apoyo incondicional he podido alcanzar las metas en mi vida.

A mis compañeros de tesis, Jane Calderón, Gabriela Arguedas y Zymark Vindas, por el esfuerzo y trabajo realizado durante el proceso que se llevó a cabo. A nuestro tutor José Antonio García por su dedicación, perseverancia y paciencia durante el proceso, gracias a su apoyo y motivación este proyecto se puede ver concluido.

***Fabiola Carvajal Retana***

A Dios, que sabe lo uno requiere en esta vida, aun cuando muchas cosas pasen sin que uno las quiera.

A mi familia, empezando con mi mamá Sady que siempre me ha apoyado y me orientado a ser la mejor versión de mí mismo para seguir adelante, a mi esposa Deborah que estuvo pendiente de todo el proceso, mi pequeño Zack que pese no tiene conciencia de sus aportes, fue una fuente de motivación en los momentos más difíciles. a mis amigos que pese que no todos tenemos carreras afines también fueron artífices para llegar a este punto.

Agradezco el apoyo incondicional de mis compañeros de Seminario, Gabriela Arguedas Campos, Jane Calderón Garita y Fabiola Carvajal Retana quienes fueron personas que en las buenas y en las malas se mantuvo una comunicación fundamental para el logro nuestra investigación. Al profesor José García, ya que él fue la persona que nos llevó a conocer, mejorar durante toda la investigación, motivándonos a llegar a la meta y siendo tan amable y natural como siempre lo ha sido.

***Zymark Vindas Quesada***

## **Agradecimiento**

Agradecemos a Dios por permitirnos alcanzar nuestro objetivo.

Al profesor M.Ed. José Antonio García Martínez por asumir el compromiso de guiarnos a través de este proceso, y por motivarnos y apoyarnos en todo momento.

A nuestras lectoras, Dra. Virginia Cerdas Montano y M.Ed. Vanessa Soto Delgado por su tiempo, sus aportes y conocimiento.

A los profesores que aportaron sus conocimientos a lo largo de la carrera y son parte de este camino de desarrollo profesional que estamos culminando.

A los directores y docentes de las instituciones donde se realizó la investigación, por su apertura y disposición para llevar a cabo nuestro estudio.

A nuestras familias, que creyeron en nosotros y nos impulsaron a cumplir nuestros sueños.

A Laura Alfaro Soto por su colaboración en la diagramación de las infografías.

A José David Umaña Benavides, mil gracias por el apoyo que nos brindó durante el proceso.

A la Universidad Nacional de Costa Rica, por darnos la oportunidad de formarnos como profesionales.

## Resumen

Arguedas, G., Calderón, J., Carvajal, F., Vindas-Quesada, Z. *Relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019.*

El presente trabajo de investigación pretende establecer la relación existente entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia, partiendo del análisis de la percepción de los docentes, tomando como muestra a 162 docentes distribuidos en 5 instituciones educativas, tanto de primaria como de secundaria. El estudio corresponde a un paradigma positivista de enfoque cuantitativo, utilizando un método ex post facto de diseño transeccional. Para lo cual se utiliza un instrumento de recolección de datos debidamente estandarizado y validado, como lo son el cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) desarrollado por Bruce Avolio y Bernar Bass según lo indican Cuadrado, Molero y Recio (2010); junto con el Inventario de Prácticas de liderazgo, de Kousez y Posner (2003). Para llevar a cabo la investigación se parte de estudios nacionales e internacionales sobre el análisis de los estilos y prácticas de liderazgo en relación al desempeño de los líderes institucionales (Cortés, 2005; García, 2007; Robles, Garza y Medina, 2008; Pedraja, Rodríguez, Sagredo y Segovia, 2009; Blasini, 2011; Pérez, 2010; entre otros). Además, se contemplan teorías correspondientes a los estilos de liderazgo (transformacional, transaccional, laissez-faire), las prácticas de liderazgo (alentar el corazón, modelar el camino, desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, habilitar a los demás para que actúen), así como las teorías de administración que sustenten los estilos y prácticas de liderazgo; de modo que permitan sustentar el análisis correspondiente con los resultados obtenidos. Con respecto a los principales hallazgos se determina que los estilos de liderazgo predominantes en los centros educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia corresponden al transformacional y transaccional, mientras que en menor medida se encuentra el liderazgo laissez-faire. Por lo tanto, si los gestores educativos fundamentan su labor con base en las prácticas de liderazgo predominarán las características de los estilos de liderazgo transformacional y transaccional.



De manera que, se sistematizan tres infografías dirigidas a la comunidad educativa y a los agentes que están en el ambiente educativo, con el fin de promover los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, así como las prácticas de liderazgo que desde los diferentes escenarios y funciones (padres de familia, estudiantes, colectivo docente, supervisores, asesores) puedan identificarse con ellos y realizar acciones que permitan generar estos estilos de liderazgo para mejorar la gestión educativa.

**Palabras claves:** Estilos de Liderazgo, Prácticas de Liderazgo, Gestión Educativa.

## Tabla de contenido

Hoja de Firmas	
Dedicatorias	
Agradecimiento	
Resumen	v
Índice de tablas	ix
Índice de Figuras	xii
Lista de abreviaturas	xiii
Lista de símbolos	xiii
<b>Capítulo I</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
Tema	1
Antecedentes	1
Justificación	6
Objetivo General	9
Objetivos específicos	9
<b>Capítulo II</b>	<b>10</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>10</b>
La educación en Costa Rica	10
La Educación Primaria	10
La Educación Secundaria	12
Administración Educativa.	13
Gestión Educativa	14
Teorías de la Administración Educativa	16
La Administración por objetivos (APO)	16
El Desarrollo Organizacional	18
Liderazgo	20
Concepto de Liderazgo	20
Estilos de liderazgo	22
Tipos de liderazgo	25
Prácticas de liderazgo	35

<b>Capítulo III</b>	40
<b>Marco metodológico</b>	40
Tipo de estudio	40
Paradigma y Enfoque	40
Método y diseño de investigación	42
Población y muestra	44
Variables	48
Técnicas de recolección de la información	50
Limitaciones de la información obtenida con el método	51
Procedimiento	55
Estrategias metodológicas	56
Consideraciones éticas	56
<b>Capítulo IV</b>	58
<b>Presentación de resultados e interpretación de datos</b>	58
Presentación de resultados	58
Estilos de liderazgo de los gestores educativos	58
Prácticas de liderazgo de los gestores educativos	64
Relación de los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativo	69
Interpretación de datos	73
Liderazgo transformacional	73
Liderazgo transaccional	78
Liderazgo laissez-faire	81
Prácticas de liderazgo	84
Relación entre estilos y prácticas de liderazgo	90
<b>Capítulo V</b>	94
<b>Conclusiones y Recomendaciones</b>	94
Conclusiones	94
Recomendaciones	97
<b>Referencias Bibliográficas</b>	99
<b>Apéndice</b>	108

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Área de enseñanza</i>	46
Tabla 2	
<i>Nivel que atiende</i>	46
Tabla 3	
<i>Años docente agrupado</i>	47
Tabla 4	
<i>Años de institución agrupados</i>	48
Tabla 5	
<i>Definición instrumental del cuestionario MLQ 5X</i>	53
Tabla 6	
<i>Definición instrumental del cuestionario IPL</i>	54

Tabla 7	
<i>Frecuencias y estadísticos de la dimensión liderazgo Transformacional</i>	60
Tabla 8	
<i>Frecuencias y estadísticos de la dimensión liderazgo Transaccional</i>	61
Tabla 9	
<i>Frecuencias y estadísticos de la dimensión Laissez-Faire</i>	62
Tabla 10	
<i>Frecuencias y estadísticos de las dimensiones Efectividad, Satisfacción y Esfuerzo Extra</i>	63
Tabla 11	
<i>Modelar el camino</i>	65
Tabla 12	
<i>Inspirar una visión Compartida</i>	66
Tabla 13	
<i>Desafiar el proceso</i>	67
Tabla 14	
<i>Habilitar a los demás para que actúen</i>	68

Tabla 15

*Alentar el corazón* 69

Tabla 16

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre el  
Liderazgo transformacional y las prácticas* 70

Tabla 17

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre  
El liderazgo transaccional y las prácticas* 71

Tabla 18

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre el  
Liderazgo Laissez Faire y las prácticas* 72

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Relación grado universitario y Sexo	45
<i>Figura 2.</i> Distribución de frecuencias relativas según el tipo de liderazgo	58
<i>Figura 3.</i> Distribución de frecuencias relativas según las Prácticas de Liderazgo de los gestores educativos.	64

### **Lista de abreviaturas**

APO	Administración por objetivos
DREH	Dirección Regional de Heredia
DO	Desarrollo Organizacional
DS	Desviación típica
MEP	Ministerio de Educación Pública
MECEC	Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
O.E.A	Organización de los Estados Americanos
RR.HH	Recursos humanos

### **Lista de símbolos**

%	Porcentaje
$N$	Población
$n$	Muestra
$p$	Nivel de significación
$r$	Coefficiente de Pearson



## **Capítulo I**

### **Introducción**

#### **Tema**

Relación entre los estilos y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019.

#### **Antecedentes**

Los estilos y las prácticas de liderazgo son temas que se han venido abordando desde distintos ámbitos, no solamente del educativo, sino también en áreas como la salud, industrial, social, económica, comercial, entre otras; de manera que se realiza una revisión bibliográfica en referencia a dicha temática, y que a la vez aportan a la presente investigación.

En esta investigación se plantea como objetivo analizar la relación existente entre los estilos y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos de la Dirección Regional de Heredia, desde la percepción de los docentes; quiénes juegan un papel relevante en el funcionamiento de una organización, y que para el desarrollo de sus labores es importante establecer una participación directa con el líder, de manera que dicha comunicación determina el cumplimiento de los objetivos planteados como institución.

Por tanto, a continuación, se presentan una serie de investigaciones que se han realizado, tanto a nivel nacional como internacional, sobre los estilos y las prácticas de liderazgo, y los principales aportes que representan para la investigación.

En el ámbito nacional, en la Universidad de Costa Rica, Cortés (2005) realiza una investigación teórica en el contexto educativo, la cual pretende determinar la relación que existe entre el liderazgo y la motivación en los trabajadores. Dicho aspecto es importante destacar, pues como se menciona anteriormente, es el personal quién tiene una participación protagónica en cuanto al funcionamiento de una organización; donde la motivación resulta un componente esencial.

Además, en el artículo de Rosales (1997), basado en el análisis que se lleva a cabo en el curso de Gestión Directiva en la Administración Educativa de la Sede de la Universidad de Costa Rica en Guanacaste, se logra evidenciar que, al existir diversas formas de administrar una institución educativa, es necesario saber elegir lo más adecuado a las necesidades, situaciones y características de la organización, o sea, el clima organizacional que ahí se desarrolla.

Por tanto, entre las conclusiones que se alcanzan con dicha investigación, se encuentra la relevancia que tiene el liderazgo para fomentar un clima organizacional donde las personas no se dediquen únicamente a cumplir con sus labores de forma sistemática, sino también que se convierta en un espacio donde se alcance satisfacción por las actividades que desarrollan, llevando a un crecimiento personal y profesional.

Continuando en el ámbito nacional, en la zona de Puntarenas, García (2007) desarrolla una investigación descriptiva, que recapitula información con base en las prácticas de liderazgo existentes, puntos de vista, o actitudes de una realidad educativa, por lo que el investigador tiene un acercamiento en el contexto determinado. Dicho estudio tiene como objetivo el análisis de las diferentes prácticas administrativas y de liderazgo empleadas por los dirigentes de las escuelas de enseñanza primaria.

Entre las principales conclusiones que se alcanzan con dicha investigación, García (2007) rescata la necesidad de que quienes estén posicionados a cargo de las instituciones educativas se encuentren en constante capacitación de temas relacionados con lo que acontece actualmente en la sociedad costarricense, ya que la evolución en el conocimiento requiere de sociedades modernas, y Costa Rica necesita políticas educativas de calidad que atiendan dichos cambios.

De la misma forma, en la investigación de Cortés (2005), se destaca la importancia que tiene el líder en el desempeño del personal que se encuentra bajo su cargo, lo cual conlleva a concluir con éxito los objetivos que como organización poseen. Por lo tanto, un aspecto a destacar es que, tanto la labor administrativa como el factor de liderazgo, trabajan paralelamente en el actuar de las personas para alcanzar las metas proyectadas.

En el ámbito internacional, específicamente en Tamaulipas, México, en el año 2008, Robles, Garza y Medina (2008); desarrollan un estudio en el cual se analizan cinco comportamientos del Inventario de las Prácticas de Liderazgo (IPL), en gerentes de las pymes, con el fin de conocer el uso de liderazgo por parte de estos, lo cual, corresponde a una investigación descriptiva, desde un enfoque cuantitativo.

Entre los resultados obtenidos en dicha investigación, los autores relacionan variables demográficas y características de las empresas con las derivaciones obtenidas; por ejemplo, en inspirar una visión compartida, donde los gerentes tienen un objetivo definido y trabajan día con día a lograrlo, involucran a los colaboradores para que se fijen metas que vayan en concordancia con la misión de la empresa, y de esta manera ambas partes se vean favorecidas. También, sobresale modelar el camino, donde el liderazgo está siendo una guía para el equipo de trabajo. Además, los investigadores relacionan las prácticas gerenciales con una cultura nacional y valores ya establecidos que se reflejan en el estilo de liderazgo que ejecutan los gerentes.

Por otra parte, se presentan dos artículos enfocados en identificar la relación que existe entre los estilos y las prácticas de liderazgo con la calidad de la educación, y con ello el rendimiento de los estudiantes. Uno de los estudios se desarrolla en Chile por Barreda, Pedraja, Rodríguez, Sagredo y Segovia (2009), y el segundo estudio se realiza en Puerto Rico por Blasini (2011), los cuales se desarrollan desde un enfoque cuantitativo de tipo correlacional.

Estas investigaciones señalan que el liderazgo transformacional es el ideal para lograr el cumplimiento de los objetivos y propósitos que como institución poseen; para lo cual se requiere que el gestor educativo comparta con el personal la visión y misión de la organización, que conozcan cuáles son las metas que pretenden alcanzar, y sobre todo que los motive a desarrollar el trabajo correspondiente para consolidar el éxito deseado.

Así mismo, Blasini (2011) señala que “Se puede inferir que cuando los líderes de alto nivel logran apoderar a sus subordinados, éstos reflejan el mismo tipo de liderazgo que ejercen sus superiores”. (p.127)

Siguiendo en el ámbito internacional, se encuentra un estudio que realiza la aplicación del MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), dicho estudio se desarrolla con docentes de la Escuela Normal Mixta “Pedro Nufio”, en Tegucigalpa, (Honduras). En el mismo, Pérez (2010) señala que el liderazgo predominante en las deducciones presentadas corresponde al transformacional con una cercana relación al transaccional, por tanto, se presentan características de un líder que cumple una función de modelo a seguir por parte del personal que tiene a su cargo, quien los impulsa y motiva a superarse, a que sean capaces de enfrentar desafíos.

Por otra parte, en Barcelona, España, se realiza un estudio con un grupo de formadores en el área de RRHH, quienes se auto evaluaron, por medio de la aplicación del MLQ. En este caso, Silva (2010) destaca que, en los resultados, se definieron como transaccionales y transformacionales; razón por la cual se puede deducir que como formadores cumplen una función de guía hacia las personas que se encuentran desarrollando en cada una de las áreas que les corresponde, y así incentivarlos a que se capaciten y motiven a crecer profesionalmente, lo cual permite cumplir con los objetivos de la organización.

En lo que respecta a un enfoque en las diferentes prácticas y habilidades de liderazgo, Darro (2006) determina que, para lograr el éxito de una organización, resulta más beneficioso que los líderes mejoren sus prácticas actuales, en lugar de buscar otras distintas; pues esto les permite la búsqueda de una mejora continua y también desarrollada dentro del estilo de liderazgo transaccional. Así mismo, Anderson, Leithwood, Seashore y Wahlstrom (2010) sustentan que el líder es quien pone en acción las prácticas del liderazgo que van a influir directamente en la institución y en sus resultados, haciendo énfasis en las expectativas que el líder tenga y transmita a los demás y su viabilidad.

Con relación a los estilos de liderazgo que se desarrollan en las instituciones educativas, Córdova - Gutiérrez (2010), pretende identificar cuáles son los que predominan, a través del proyecto denominado “Mejora del sistema educativo con equidad para el desarrollo humano sostenible de la población del distrito de Frías, Sierra Altoandina de la Región Piura” en Perú.

A través de la investigación, concluye que, en primer lugar, se presenta un liderazgo instruccional; donde el líder, de acuerdo con el paradigma tiene el deber de poseer objetivos claros, además de saber cómo lograr que la institución cumpla con las metas establecidas de manera eficiente y eficaz. Por otra parte, menciona el estilo de liderazgo transaccional, el cual incluye una serie de valores que permiten el cumplimiento de los objetivos de la organización, entre los cuales se encuentran, el buen trato y la lealtad.

En esta misma línea, Villacorta-Spinner (2015) considera que el estilo de liderazgo predominante en la Administración Educativa es el transformacional, el cual, además de ser colaborativo, fomenta otros valores como lo son: el sentido de pertenencia, el respeto y la confianza.

Con el objetivo de analizar el efecto que tiene el estilo de liderazgo en la Administración Educativa, Smith (2016) determina que influye significativamente en asuntos relevantes, entre los que se encuentran: la eficiencia, el aprendizaje de los estudiantes, los maestros y la cultura de la institución en general, además de la importancia del papel del director como Administrador Educativo.

Por consiguiente, la conclusión de su investigación corresponde a que, el estilo de liderazgo más acertado para la dirección de una escuela es el transformacional; el cual promueve en el personal motivación y satisfacción con respecto a la labor ejecutada, ya que se les da la oportunidad de trabajar de manera colaborativa, desarrollando así, una cultura flexible, innovadora, creativa, y basada en la comunicación efectiva como práctica esencial del liderazgo.

Además, Cabrera (2018) considera necesario que las direcciones escolares deleguen ciertas funciones o roles, enfocados en los mismos objetivos y metas, con el fin de lograr el éxito de la institución de forma colaborativa.

Por otra parte, Ghaus, Lodhi y Shakir (2017), realizan un estudio en el cual llevan a cabo la aplicación del método MLQ-5X, donde logran determinar que el estilo de liderazgo transformacional es ejercido de forma predominante en las universidades públicas y privadas de Pakistán. Además, concluyen que, debido al hecho de que el estilo de liderazgo

transformacional se correlaciona positivamente con la eficacia del liderazgo, la satisfacción de los empleados y resultado del esfuerzo extra; es necesario que se impartan programas de formación especializada, a los supervisores académicos recién inducidos y líderes académicos, en cuanto el desarrollo de habilidades transformacionales.

### **Justificación**

Dentro del sistema educativo costarricense, ha surgido la necesidad de adaptarse a la sociedad actual, evitando continuar al margen de los cambios y expectativas que genera la evolución constante en los requerimientos de cada nueva generación. Para esto, es necesario el análisis de los distintos modelos de la gestión educativa, con el propósito de aplicar aquel que se ajuste de mejor manera para responder a los retos que genere la evolución del entorno. Por tanto, los resultados de la investigación serán capaces de orientar hacia aquellos métodos y esquemas novedosos, que lleguen a ser necesarios para lograr los objetivos de la educación, la cual tiene como prioridad enseñar y formar a las siguientes generaciones de personas, como miembros de la sociedad.

Para que toda institución tenga una gestión eficiente, es necesario que cuente con una persona líder, como uno de los pilares fundamentales que mantienen al centro educativo en una condición apta para afrontar los diversos cambios y retos que el entorno genera; guiando los diversos procesos que competen a su instancia y la educación. Por consiguiente, para la carrera de Licenciatura en Administración Educativa, se hace importante la relación que pueden tener las acciones de un líder educativo y cómo son percibidos por el personal que tiene a su cargo, ya que al conocer estas relaciones se pueden comprender las habilidades o competencias que se requieren fortalecer desde el proceso formativo.

Por otro lado, se genera un proceso de fortalecimiento de la formación de profesionales pertinentes al área de la educación, por medio de la implementación de estrategias acordes al contexto que rodea a las instituciones educativas en un momento determinado. Para esto, se requiere explotar la innovación de conocimientos y recursos que van de la mano de la nueva política educativa del país.

Si se pretende que se dé acompañamiento por parte de los docentes, en los procesos requeridos para alcanzar las metas, resulta de importancia que el líder considere el criterio que estos poseen. En su posición de gestor educativo, en concreto, debe tomar aquel dirigido a definir y comprender su tipo, estilo y prácticas de liderazgo dentro de la institución. De esta manera, será posible medir cómo los directores o directoras de centros educativos, junto con los estilos y las prácticas que emplean, trabajan de una manera acorde a los estándares e innovación que se da en la gestión educativa; con el objetivo de complementar, apoyar y generar procesos de crecimiento de la persona gestora.

Dichos estilos y prácticas de liderazgo, aplicados en los procesos de resolución de problemas, las acciones que se les entregan a los docentes, las relaciones interpersonales y el comportamiento que estas tengan ante infinidad de circunstancias, forman parte del eventual éxito de la institución educativa. Para realizar esta investigación, es necesario identificar los estilos de liderazgo asumidos por los diferentes directores de la Dirección Regional de Heredia (DREH), a partir de lo cual es posible comprender cómo se ve reflejado, dentro de los aspectos mencionados, la influencia de ser aplicados en una organización.

Por consiguiente, es necesario determinar el estilo de liderazgo de la persona directiva, identificar sus prácticas de liderazgo, y establecer la relación entre estilo y prácticas de liderazgo. También será de utilidad, tanto para quienes se encuentren a cargo como sus respectivos colaboradores, en el proceso de conocer los distintos elementos de juicio acerca de la naturaleza de los estilos de liderazgo; además de la manera cómo un directivo se relaciona con el personal docente. Esto es posible analizarlo en las actitudes, conductas, habilidades y cualidades que presentan los directores al ejercer el estilo de liderazgo.

Se considera que, al realizar este estudio, se genera un aporte teórico y un precedente referencial en función del análisis de la labor del gestor educativo desde su estilo de liderazgo y en cómo lleva a cabo sus prácticas desde la percepción del docente en particular de quienes se encuentran en el circuito 02 de la DREH.

Esta investigación es de importancia para los directores educativos, subdirectores, o bien, aquellas personas inmersas en procesos de toma de decisiones en niveles macro, medio

y micro en el sistema educativo; con especial relevancia para la Dirección Regional de Heredia, que constituye la población meta. A partir de ella, se tendrá un recurso que refleja con seriedad, validez y confiabilidad la situación que viven, desde un posicionamiento del docente. Asimismo, se da una base para próximas investigaciones, dado que se está tomando un sector único dentro del país: Heredia. Además, se especifica qué circuito se cubre en dicha provincia; por lo que pueden existir variables en otros sectores, que no se contemplan en la presente investigación.

La temática elegida se realiza con base en la búsqueda de mejoras en la gestión administrativa desde el liderazgo y sus prácticas, debido a que el sistema educativo, con la política educativa nacional de UNICEF Costa Rica (2017), “La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, sobre la cual se señala que tiene como centro mejorar la calidad de la educación y hacerla un proceso integral, flexible a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, con miras a su formación como ciudadanos y ciudadanas; con la introducción de nuevas pedagogías y aspectos tecnológicos. Así, este documento se presenta como una guía sobre la cual construir los objetivos del centro educativo, de manera que tanto la transmisión del conocimiento como la participación en sociedad lleguen a ser efectivas en cada uno de los y las estudiantes. Ante este planteamiento, resulta necesario acudir a elementos de liderazgo que se puedan adoptar y poner en práctica, con el fin de que la comunidad educativa se sienta identificada con este fin; garantizando así, a través del esfuerzo conjunto y no solo el individual de la persona directora, cumplir con las metas propuestas para responder mejor al contexto social de la actualidad.

La realización de esta investigación encuentra su motivo en el deseo de relacionar la percepción del cuerpo docente acerca del liderazgo de los gestores educativos, sus estilos y prácticas de liderazgo en diversas instituciones de la Dirección Regional de Heredia.

Por otra parte, en la actualidad, la gestión del liderazgo trata de integrar desde diferentes enfoques y prácticas la manera donde se pueda trabajar un ambiente que genere confianza y motivación para, de esta manera, relacionar el liderazgo y las prácticas con miras a brindar mejores resultados, se consolide la institución y se potencie a toda la comunidad



educativa; con respecto a la generación y logro de metas que dirijan al crecimiento de todos sus miembros.

Tomando en cuenta los aspectos propuestos, se realiza este estudio con el enunciado de dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019?, ¿Cuál es relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia en el 2019?

### **Objetivo General**

Analizar la relación de los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia.

### **Objetivos específicos**

1. Determinar los estilos de liderazgo de los gestores educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia desde la percepción de los docentes.
2. Identificar las prácticas de liderazgo de los gestores educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia desde la percepción de los docentes.
3. Establecer la relación de los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia
4. Sistematizar la información obtenida en la investigación a través de la confección de una infografía de los estilos y prácticas de liderazgo.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

En el siguiente capítulo, se desarrolla una serie de acercamientos conceptuales de la administración y la gestión educativa; además de algunas teorías de la administración que resulta posible apreciar y aplicar en el ámbito educativo

El capítulo pretende ordenar de manera secuencial las temáticas que sustentan la investigación, centrándose en el tema de liderazgo, estilos y prácticas, así como sus características, y de esta manera contextualizar la investigación y la relación que existe entre ellos.

#### **La educación en Costa Rica**

A partir de la lectura de Martínez (2016), es posible apreciar algunos de los hechos más importantes que forman parte de la actualidad de la educación en Costa Rica. Según indica el autor, durante la segunda etapa del siglo XX, aparece lo que se llamará entre 1950 y 1960 y en lo sucesivo, el “Estado Benefactor”. Además, el Estado centra su atención no solo en la primaria creciente de entonces, sino además en la secundaria y la educación superior. Además, cabe destacar elementos como la educación técnica, vocacional y femenina, que resultan de la Ley Fundamental de Educación, y a partir de las décadas de 1970 y 1980, aparecen nuevos elementos por considerar, como consecuencia del Plan Nacional de Desarrollo Educativo.

#### **La Educación Primaria**

De acuerdo con el Sexto Informe Estado de la Educación, del programa Estado de la Nación (2017), en el siglo XX, con la educación primaria se alcanzaron los primeros logros al ser obligatoria y de gran cobertura; facilitando de esta forma la concentración posterior en los niveles de secundaria y preescolar. De la misma forma, de acuerdo con UNESCO (Citado por Programa Estado de la Nación, 2017). Estas aspiraciones coinciden, a su vez, con compromisos internacionales de Costa Rica en las últimas décadas, con metas específicas para la educación primaria como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), que fijan la

meta de lograr una enseñanza primaria universal como medio para reducir a la mitad la pobreza en el mundo. Adicionalmente, junto con la necesidad de velar porque todas las niñas y niños terminen la primaria, se debe buscar resultados escolares pertinentes y eficaces. Entre los logros presentados en dicho documento destacan el establecimiento de la enseñanza primaria de ambos sexos como obligatoria, gratuita y costada por el Estado; la aprobación de la Ley Fundamental de Educación, que define en su artículo 13 los fines de la educación primaria; la reforma de la escuela rural, que reduce los centros incompletos y crea las escuelas unidocentes, que cubren hasta sexto grado, con la asignación de grados simultáneos a un maestro; y la promulgación de la Ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, que produce generación de políticas sobre acceso a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otros. Sin embargo, se indica que también se está deteriorando la cobertura y la calidad en este sector de la educación costarricense, brindando datos inferiores al estudio del 2005-2011 con un 93% de cobertura como tasa neta, y distando del objetivo país de alcanzar al 100% de la población en edad escolar. Dentro del mismo informe, también se destaca la existencia de una brecha de logro en la educación de la niñez por su origen social, pues según indican, un niño que proviene de un hogar de clima educativo bajo tiene una probabilidad de tan solo un 76% de terminar la primaria en la edad esperada. Además, a pesar de los avances en inglés e informática educativa, solo en un 5% de las escuelas del país las y los alumnos reciben el currículo completo. La evidencia, encontrada a través de las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a los estudiantes de tercero y sexto grados se presentan con bajos desempeños en Matemática, Ciencias y Español, permitiendo observar que apenas se están alcanzando las destrezas mínimas. A partir de esta información, es posible complementar con el hecho de que existen planes de estudios que no han sido mejorados en años, o bien, no se les ha realizado cambios significativos.

Tomando en cuenta la importancia mencionada en el párrafo anterior, en cuanto a las edades más tempranas, encontramos que, de acuerdo con la UNESCO (citado por Programa Estado de la Nación, 2017), la primaria es una etapa fundamental, que debe proporcionar a las niñas y los niños las destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas, y sentar las bases para el aprendizaje que deberán desarrollar más adelante, en la educación secundaria.

De esta forma, es posible evidenciar la necesidad de que el líder, en el ámbito de educación primaria, plantee objetivos dirigidos a desarrollo de los fundamentos que permitirán el progreso del estudiante; tanto en conocimiento del contenido, como de su aplicación.

Considerando dicho proceso, es claro que el colectivo docente tiene el rol esencial de otorgar cimientos sólidos sobre los cuales se construirá el conocimiento más avanzado; por lo cual el Ministerio de Educación Pública (MEP) tiene grandes retos en el acompañamiento de los docentes y personas directoras con los nuevos programas, la implementación de mecanismos con las universidades formadoras de docentes de primaria para universalizar mallas curriculares, y de esta manera se orienten a un perfil acorde con los nuevos programas de estudio.

### **La Educación Secundaria**

En la educación secundaria se contemplan los niveles de séptimo, octavo, y noveno como Educación General Básica, y décimo y undécimo como ciclo diversificado.

En el Sexto Informe Estado de la Educación del Estado de la Nación (2017), se presentan varios hallazgos importantes en donde se refleja que la cobertura ha aumentado, sin embargo, aún existen dificultades en problemas estructurales, como en la eficiencia, ya que se continúa limitando en el avance de una mayor cobertura. Además, se persiste en el problema de deserción y culminación de toda la secundaria, así como en la implementación de los nuevos programas de manera exitosa.

En cuanto a los docentes, según datos del MEP, el Programa Estado de la Nación (2017) indica, en el Sexto Informe Estado de la Educación, que el 96 % de ellos poseen un título, aunque existen dificultades con respecto a la formación que los lleve a obtenerlo; ya que las carreras no están acreditadas o no se encuentran en consonancia con los nuevos programas de estudio que se están implementando. De esta forma, el líder encuentra un desafío más allá de encontrar personal capacitado, siendo que resulta de importancia considerar la manera en la que estos contribuirán al logro de los objetivos en la gestión. Según el tipo de liderazgo aplicado, y los colaboradores que participen en las aulas, surge la

necesidad de colocar medidas que faciliten la unificación de aquellos aspectos que influyen en el éxito del centro educativo; sea con los estudiantes o con el entorno que les rodea.

A partir del mismo informe del Programa Estado de Nación (2017), se puede extraer que en este sector de la educación se tiene como reto una disminución de la deserción, incrementar el logro escolar, mejorar significativamente en el modelo de gestión, así como lograr una educación inclusiva en donde se potencien las habilidades individuales de cada estudiante y se pueda brindar atención personalizada.

### **Administración Educativa.**

Para comprender la manera en la que la administración se aplica, y representa un factor de utilidad dentro del ámbito educativo, es necesario recurrir a una serie de ideas que dan lugar para analizar su importancia. Como lo indican Abarca et al. (2013), “la administración de la educación es un proceso de trabajo organizado, que está inmerso en el desarrollo de las instituciones educativas, con una visión a futuro, para alcanzar los fines y objetivos que rigen la educación” (p. 89). Además, mencionan la relevancia de que las personas encargadas de la administración se encuentren preparadas en funciones de planificación, organización, control y comportamiento humano. A partir de esto, es posible comprender lo imprescindible de ser hábiles en distintas formas de administración.

El término administración surge desde las manifestaciones del desarrollo de la humanidad, en donde dos o más personas la llegan a catalogar como una necesidad, sin embargo, se considera que los padres de ésta son Frederick Taylor y Henry Fayol; quienes dieron forma al término.

Por consiguiente, de acuerdo con Arias, López y Rave (2006), Taylor y Fayol, son los dos autores más representativos de la escuela clásica, donde la administración científica, fundada por el primero, representa el primer intento de formular una teoría y una ciencia de la administración, con énfasis en las tareas, al buscar la eliminación del desperdicio, la ociosidad de los obreros y la reducción de los costos. Mientras tanto, Henry Fayol se preocupó por definir el concepto de administración (planear, organizar, dirigir, coordinar y

controlar), y los llamados principios generales de la misma como procedimientos universales, es decir que sean aplicables en cualquier tipo de organización o empresa.

De manera que, la administración es un proceso donde se consigue que se realicen las actividades de manera eficiente y eficaz a través de otras personas o en conjunto con ellas, además se emplearon las palabras planificar, organizar, dirigir y controlar, como procesos relacionados entre sí e interdependientes; según lo indican Decenzo y Robbins (2002, p.6).

En las instituciones educativas existe una serie de labores, tanto curriculares como administrativas, que deben ejecutar los gestores educativos y el cuerpo docente. Sin embargo, la cantidad de labores administrativas puede provocar que los gestores educativos se dediquen exclusivamente a las funciones administrativas, dejando de lado la gestión curricular, y la motivación del personal docente como elemento fundamental del proceso educativo.

Por otra parte, en Administración Educativa no existen antecedentes ni estudios sistematizados acerca de su evolución en cuanto a conceptos o enfoques, ya que se toman de la administración para organizaciones, sin embargo, es en los años 60 y 70 que se empieza a utilizar en mayor medida el término. Un grupo de expertos de la O.E.A, citado por Arias y Mora (2016), define la administración Educativa como: "proceso de toma y ejecución de decisiones relacionadas a la adecuada combinación de los elementos humanos, materiales, económicos y técnico-pedagógicos o académicos, requeridos para la efectiva organización y funcionamiento de un sistema educativo" (p.5). Esta se relaciona, en gran medida, con los elementos propuestos en el párrafo introductorio de este apartado. De esta manera, es posible comprender cómo se forma una serie de puntos comunes al combinar los conceptos de administración y educación. Por ese motivo, se toma en cuenta como una definición apta para aplicar y considerar a lo largo de la presente investigación.

### **Gestión Educativa.**

En la actualidad, existe gran cantidad de definiciones sobre gestión educativa, que se contrastan con el concepto de gestión escolar, por lo cual se tomó, la que elabora Pozner (2000), en su libro sobre dicho concepto al indicar que:

Es el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en – con – y para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la Gestión Escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos. (p.86)

Lo anterior, hace referencia a la gestión educativa, sin dejar de lado las funciones de la administración, las cuales son planear, organizar, controlar, coordinar y dirigir en el centro educativo. Para agregar, Abarca et. al. (2013), indican que la dirección institucional es un área relevante en la gestión de una organización educativa, al permitir el alcance del máximo rendimiento de sus trabajadores e implantando el entusiasmo por el trabajo, de acuerdo con las metas institucionales y requerimientos sociales. Así, no solo implica las acciones mencionadas, sino que involucra influir y motivar a los colaboradores para realizar tareas esenciales (p.101). De la misma forma, Haimann y Scott (citados por Sánchez, 2013) señalan una serie de diferencias que existen entre ambos conceptos; de las cuales se puede destacar que la gestión involucra el logro a través de terceros, o sea, personas, y no solo con la formulación de objetivos generales, planes y políticas. Adicionalmente, el gestor toma decisiones relacionadas con quién y cómo lo hace, y no solo a qué y cuándo se hace, como un administrador. Con estos aspectos en consideración, es posible apreciar que la gestión cuenta con un valor agregado en lo que respecta a la inclusión para lograr la participación del colectivo.

En relación con el contexto nacional, es importante referenciar el documento El centro educativo de calidad como eje de la Educación Costarricense, del Consejo Superior de Educación de Costa Rica (2008), en el que se menciona el tipo de gestión que se desea alcanzar en nuestro sistema educativo, el cual menciona:

Se requiere de una gestión educativa, dirigida al desarrollo de las acciones necesarias para lograr los fines y objetivos del sistema educativo; una gestión que comprenda el conjunto de funciones y responsabilidades que le corresponde a cada instancia del sistema en todos sus niveles. (2008, p. 14)

Por lo tanto, es esencial que la gestión educativa incluya una gran cantidad de compromisos personales y profesionales para el gestor educativo, pero no solo demanda capacidades o competencias individuales para una gestión educativa favorable, si no que busca otras fortalezas como el liderazgo; de manera que se trascienda y se innove para el alcance de objetivos.

### **Teorías de la Administración Educativa.**

A lo largo de este apartado, se describen una serie de teorías que surgen de la administración. Analizando sus características, es posible realizar una conexión con los estilos de liderazgo; lo cual las vuelve relevantes para la presente investigación.

Ante el hecho de que una gran cantidad de los postulados concuerdan con acciones que acompañan a los estilos de liderazgo, se puede generar un medio para que el gestor educativo comprenda las formas en las que puede aplicar aquellas ideas que mejor complementan sus intenciones, tanto con sus colaboradores como con el centro educativo. Para propósitos de la presente investigación, se abordan las teorías transformacionales y transaccionales, por causa de su mayor influencia e innovación a lo largo de los años.

#### **La Administración por objetivos (APO)**

De acuerdo con Chiavenato (2006), este modelo apareció en 1954 cuando Peter F. Drucker, publicó un libro sobre administración por objetivos. Entre las características que tiene, se destaca que es un proceso donde el gerente y los subordinados definen las áreas de responsabilidad de cada uno en términos de los resultados esperados, y se utilizan los objetivos como guía, además de analizar los resultados de las partes de manera objetiva.

La APO establece metas para sus administraciones al principio de cada periodo, de preferencia coincidiendo con el ejercicio fiscal de la empresa, y en concordancia con las



metas generales de la organización, ya establecidas por los accionistas, a través de la gestión. Al respecto, Chiavenato (2006) señala que “un objetivo es un enunciado por escrito sobre los resultados que serán alcanzados en un determinado periodo. El objetivo debe ser cuantificable, difícil, relevante y compatible. Lo más posible en números”. (p 198)

En la APO al trabajar por objetivos sobresalen liderazgos, ya que cada gerente establece para sus subordinados la estrategia a seguir, para alcanzar los objetivos cuantificables que se pedía en ese momento

Entre algunas de sus principales características, de acuerdo con Chiavenato (2006), se encuentran:

- Interacción entre superior-subordinado.
- Superior y subordinado negocian entre ellos y establecen objetivos a alcanzar.
- Superior y subordinado determinan criterios de evaluación del desempeño.
- Énfasis en el presente y en el futuro.
- Énfasis en los resultados y no en los medios.
- Retroacción frecuente y continua.
- Redefinición periódica de objetivos.
- Redefinición periódica de criterios de evaluación del desempeño.
- Objetivos relacionados con el trabajo actual y con la carrera futura del subordinado.
- Énfasis en la medición y en el control. (p.198)

Aunque la teoría al inicio fue autocrática, actualmente funciona como un enfoque participativo que se utiliza como base para las nuevas evaluaciones de desempeño, remuneración flexible y cumplimiento de objetivos. Según Chiavenato (2006), La APO tuvo un periodo de apogeo y cayó en el descrédito debido a tres exageraciones: La primera, ligada a regulaciones, papeleo y burocracia en las grandes organizaciones; la segunda, jefes autócratas que imponen a los subordinados objetivos organizacionales exagerados; y, la tercera, motivación negativa, tensiones y angustias a los subordinados, en lugar de motivarlos para alcanzar metas y resultados.

Por otro lado, el autor indica que los casos exitosos de la APO incluyen los siguientes aspectos: 1) formulación de objetivos consensuales, 2) frecuente interacción y retroalimentación entre subordinados y superiores, y 3) oportunidades de participación, incluso cuando las decisiones finales deben tomarse en la cúpula de la empresa. De esta forma, es posible comprender la manera en la que la versión más reciente de la administración por objetivos se relaciona, en particular, con el liderazgo transformacional. El acto de generar metas formadas por las intenciones de todos los miembros de la comunidad (en este caso, el centro educativo), la necesidad de generar espacios donde se conozcan los puntos por mejorar, y dar lugar a las opiniones y medidas innovadoras que propongan los colaboradores, forman parte de algunos elementos esenciales de este estilo de liderazgo, que se detallan en mayor medida en su apartado correspondiente

### **El Desarrollo Organizacional (DO)**

Con base en los postulados de la teoría anterior, es posible apreciar que existen elementos que componen la forma de trabajar en una organización que, a su vez, tienen relación con la forma en la que el líder ejerza su función. A continuación, se describe el desarrollo organizacional, a través del cual se pretende mostrar la manera en la que los aspectos emocionales, ideológicos y de conducta, también juegan un papel relevante en relación con el propósito del estilo de liderazgo aplicado.

Según Chiavenato (2006), el movimiento surgió a partir de 1962 como un conjunto de ideas sobre el hombre, la organización y el ambiente, con el propósito de facilitar el

crecimiento y el desarrollo organizacional. Por cuanto, no se trata de una teoría administrativa si no de un movimiento que busca aplicar la teoría del comportamiento a la administración.

Sus orígenes se dan de acuerdo con diferentes factores determinables, como:

- Dificultad de operacionalizar conceptos de las diferentes teorías de administración.
- Los estudios sobre la motivación humana que buscaba un nuevo enfoque para interpretar al nuevo concepto de hombre y de organización basada en la dinámica motivacional.
- La creación de un laboratorio para el estudio de la conducta humana. De manera que se educa y se sensibiliza para mejorar la conducta del grupo.
- La pluralidad de cambios en el mundo.
- Aumento del tamaño de la complejidad en las organizaciones.
- Nuevo concepto de poder basado en la colaboración.
- Nuevo concepto de valores organizacionales basados en el humanismo.

Por otro lado, se encuentra el concepto de cultura organizacional, el cual, según Chiavenato (2006) hace referencia al conjunto de hábitos, creencias, valores y tradiciones, interacciones y relaciones sociales típicos de cada organización. Representa la forma tradicional con la que se están acostumbrados a pensar y hacer las cosas, donde la misma, es compartida por todos los miembros de la organización. En otras palabras, la cultura organizacional representa las normas informales y no escritas que orientan la conducta de los miembros de la organización día con día, y que les dan sentido a sus acciones para la realización de los objetivos organizacionales. Cada organización tiene su propia cultura corporativa (p. 319). En relación al desarrollo organizacional, éste tiene como punto principal cambiar a las personas y la calidad de sus relaciones, por lo que busca un cambio en la cultura de la organización, y contempla otros conceptos como el de clima organizacional;

“el cual involucra factores estructurales, como el tipo de organización, tecnología utilizada, políticas de la empresa, metas operaciones, reglamentos internos, además de actitudes de conducta social que son motivados o sancionados a través de los factores sociales” (Cano Osorio et al., s.f., p. 15). Considerando la medida en la que dichos aspectos pueden verse influenciados por el líder, es importante que este tome en cuenta la intención que desea transmitir a sus colaboradores; pues la capacidad para implementar un sentimiento de relación entre estos y los objetivos organizacionales que plantea, constituye un elemento fundamental para que el proceso se vuelva lo más eficiente posible.

El estudio del clima organizacional en las diferentes instituciones, refleja algunas similitudes con el liderazgo, ya que existen diversos factores que influyen y se refieren a la estructura organizativa, las políticas y las relaciones humanas entre las personas y el trabajo en equipo, por tanto, el grado de satisfacción y la eficacia se interrelacionan.

### **Liderazgo.**

Luego de haber analizado la forma en la que diversos elementos administrativos y del clima organizacional juegan parte en el actuar de un líder, es importante recalcar algunos puntos que den respaldo al contexto educativo.

Al respecto, Chiavenato (2006) menciona que el liderazgo es fundamental en la administración, pues el gestor necesita conocer cómo motivar y dirigir a las personas que conforman la organización educativa, es decir que, es una influencia interpersonal ejercida en un momento determinado, orientada a la obtención de los objetivos propuestos. Por consiguiente, es un fenómeno social que tiene gran importancia en las relaciones humanas.

### **Concepto de Liderazgo.**

Los estudios acerca de liderazgo son innumerables y se llevan a cabo en diferentes contextos, los métodos se encuentran de acuerdo con el enfoque trabajado y el estilo que se esté investigando.

Murati y Pozo (2013) en su artículo “Apuntes críticos sobre teorías y tipologías del liderazgo organizacional”, destacan a varios autores que han conceptualizado el liderazgo a través del tiempo, entre los cuales se encuentran:

Katz y Kahn (citados por Murati y Pozo, 2013), quienes definen liderazgo como la influencia sobre la obediencia mecánica a la directriz rutinaria de la organización. Para Kuhn y Beam (citados por Murati y Pozo, 2013), liderazgo es la actuación de una función gerencial donde la persona que lo ejerce fue puesta en esa posición por designación formal. Rost (citado por Murati y Pozo, 2013) define liderazgo como una relación de injerencia entre líder y colaborador, cuya intención es producir cambios que reflejan propósitos comunes. Finalmente, se concluye que las definiciones analizadas asumen que el liderazgo es “racional”, orientado a la gerencia, tecnocrático, cuantitativo, jerárquico, pragmático y materialista.

A través del análisis de las definiciones citadas, se aprecia que se limitan, en gran medida, a la relación de poder entre el líder y el colaborador; sin referirse a los demás aspectos como su capacidad de mantener la motivación, la generación de objetivos razonables y que se orienten al bienestar de la organización, los elementos administrativos que se dirigen al logro eficiente y eficaz de las metas, entre otros. Por este motivo, corresponde ampliar esta definición con algunas ideas que logren complementar de una forma más completa todos los aspectos del liderazgo que se consideran dentro de esta investigación; de manera que se puedan retomar en puntos posteriores.

Así, primero indica Navarro-Corona (2016) que “el liderazgo emerge en una situación de demanda, necesidad o crisis y se pronuncia con base en el logro de metas, convirtiendo en líder a quien tiene la posibilidad de ofrecer herramientas de empoderamiento” (p.59). De esta forma, es posible también referirse a la capacidad de respuesta que forma parte de las características de aplicar el liderazgo; tanto ante las situaciones adversas que puede enfrentar, en este caso, el centro educativo, como a la de motivar a los colaboradores para actuar de una forma igualmente pronta. De esta forma, entre mejor sea la interacción entre las personas directoras y docentes, se facilitará generar el empoderamiento al cual se refiere la autora, dejando de lado el concepto en el que se vuelve una relación estrictamente de poder, y pasa

a ser una en la que ambas partes colaboran para el éxito; a través de una persona capaz de brindar el impulso inicial.

Adicionalmente, Allca (2019) hace mención de que, con respecto al liderazgo, se suele hacer referencia indistintamente a él como: conjunto de cualidades, habilidades, patrón de conducta, capacidad de influencia, competencia interpersonal, etc. (p.34). Por lo tanto, la forma de usar este concepto, en los tiempos más recientes, no se limita a determinar quién lidera y quien sigue; sino que da un valor agregado a las relaciones y comunicación con los colaboradores, junto con la calidad de resultados que estas logren producir a partir de su comportamiento. De esta manera es posible determinar que, al hablar de liderazgo, no se evalúan únicamente aspectos relacionados con el cumplimiento de órdenes, sino de otros factores que influyen en el rendimiento del colectivo.

### **Estilos de liderazgo**

Los gestores educativos, al contar con un grupo de colaboradores al cual deben orientar, requieren ejercer diferentes funciones con base en la visión, misión, objetivos, metas que la organización posea; sin embargo, cada uno ejerce un liderazgo distinto donde se obtendrán resultados diferentes. Zuzama (2015), citando a Cuadrado, menciona que los estilos de liderazgo hacen referencia a la forma en que los gestores estructuran su conducta interactiva para llevar a cabo sus funciones como líderes. (p.10)

En el ámbito de la educación, el papel del gestor es fundamental, pues los resultados de las metas que como organización educativa se proponen van encaminadas a la formación de seres humanos que llegarán a ser parte de una sociedad; por tanto, su papel de liderazgo tiene una connotación importante en cuanto a la función que su institución desempeña en el contexto donde se encuentra.

En la literatura consultada sobre la temática del presente estudio, se pueden encontrar diferentes teorías que abordan los estilos de liderazgo, de manera que para efectos de esta investigación se trabajará el liderazgo desde el estilo autoritario, democrático y liberal.

### ***Estilo autoritario***

El estilo de liderazgo autoritario conocido también como autocrático; tal y como su palabra lo indica, el líder ejerce su autoridad de forma absoluta, es él quien maneja el poder, tiene la primera y última palabra en cuanto a decisiones relacionadas con el funcionamiento de la organización, carece de escucha en cuanto a opiniones por parte de su personal. De manera que, los trabajadores únicamente se encuentran allí para obedecer y poner en práctica lo que el jefe así indique.

En cuanto a este estilo de liderazgo, Orbegozo (2018) señala que “El líder autocrático centra el poder en sí mismo, se empeñan por cuidar su rol de decisión, imponen su punto de vista, generan un entorno dependiente e infantil, no dejan madurar al grupo”. (p.14). Por consiguiente, no existe un crecimiento profesional por parte de los trabajadores ni se permite la formación de un equipo de trabajo que sea capaz de aportar desde su conocimiento y habilidades al desarrollo de la organización, pues su papel consiste en limitarse a obedecer las decisiones que establezca el gestor, así lo destaca Murillo (2006) cuando menciona que se constituye un liderazgo unidireccional entre la persona a cargo y sus colaboradores. De esta forma, en el ejercicio del liderazgo, para que haya un buen funcionamiento de la institución, es necesario que se desarrollen diferentes habilidades, por ejemplo, que exista comunicación entre los miembros de la misma y que se fomente un trabajo en equipo; aspectos de los cuales se carecen en el liderazgo autoritario, ya que el dirigente no permite que existan espacios donde el personal pueda tener iniciativa y aportar con sus conocimientos al desarrollo de los objetivos que posee la organización, provocando así una desmotivación por parte de los trabajadores y con ello se verá afectado el progreso del organismo.

En relación a este aspecto, Zuzana (Citado por Munayco, 2018) considera que en este estilo de liderazgo, al inicio, el rendimiento de los trabajadores es eficiente, sin embargo con el paso del tiempo va a decaer, ya que se muestran frustrados, carecen de motivación, pueden presentar conductas autodefensivas y se generan emociones negativas y hostiles entre los integrantes; lo cual puede tener como resultado el estancamiento en el progreso de la organización.

### ***Estilo democrático***

Como lo señala Carrasco (2018), “este tipo de liderazgo tiene como principio la priorización de hacer que el grupo participe, permitiendo que este pueda decidir acerca de la manera de tomar alguna decisión de acuerdo al consenso con el grupo que representa”. (p.21). De manera que, en este liderazgo más allá de un grupo, se encuentra la formación de un equipo de trabajo, quienes a partir de sus conocimientos y habilidades aportan significativamente al crecimiento de la institución, lo cual conlleva al logro de las metas y objetivos. Bajo este sustento, dicho estilo de liderazgo es catalogado como el “ideal”, ya que en este caso se establece una relación entre el líder y los colaboradores, en la cual los mismos pueden expresar sus opiniones, y participar de manera activa en las decisiones que se requieren para el desarrollo de la organización a la que pertenecen.

En estos casos, el gestor promueve espacios donde su personal pueda contribuir con la promulgación y ejecución de estrategias, actividades, proyectos que se encuentren acordes con la misión y visión de la organización. Inclusive forman parte de la construcción de los objetivos que caracterizan a la institución, y participan activamente en el desarrollo de los mismos.

Por consiguiente, en un liderazgo democrático los trabajadores se encuentran motivados a desarrollar sus funciones asertivamente, generando así resultados positivos en cuanto al funcionamiento del organismo. Además, Munayco (2018), citando a Zuzana, destaca que en este estilo de liderazgo el personal tiene un mayor conocimiento de sus habilidades, destrezas, limitaciones, lo cual promueve identidad con el grupo, y altos grados de innovación y creatividad en el trabajo a desarrollar.

Por lo tanto, si el gestor se engloba en un liderazgo democrático, promoviendo la participación activa de sus trabajadores, motivándolos, generando una identidad de ellos hacia la organización a la que pertenecen, construyendo un equipo de trabajo; se producen efectos positivos en el crecimiento de la institución y en el cumplimiento con éxito de las metas propuestas, tal y como lo indica Orbezo (2018) cuando expresa que si bien es cierto



que tardan más tiempo en llevar a cabo los proyectos propuestos, los resultados obtenidos son de mayor calidad, creatividad, originalidad.

### ***Estilo liberal***

El liderazgo liberal vendría a ser lo opuesto al liderazgo autoritario, inclusive se considera que, en estos casos se carece de liderazgo, pues el papel del líder es anulado completamente, quienes asumen el poder son los colaboradores; se encargan de tomar decisiones, de llevar a cabo los proyectos o actividades que la institución debe realizar. De manera que, se deben encontrar lo suficientemente empoderados para que se adjudiquen las responsabilidades que le corresponden al encargado de la institución.

En estos liderazgos no se genera un proceso de crecimiento en cuanto al desarrollo de las actividades que se deben establecer en una organización, ya que como menciona Orbegozo (2018), se carece de diálogo entre encargado y trabajadores. El responsable se encarga de suministrar los materiales, pero no participa en el proceso, por tanto, no tiene conocimiento del avance o las limitaciones que se puedan presentar en el camino, y brinda total libertad a sus subalternos en cuanto a la toma de decisiones grupales o individuales.

Por consiguiente, al carecer de una persona responsable que cumpla adecuadamente con sus funciones como guía de una institución, y donde cada uno de los miembros pueda tomar sus propias decisiones, Munayco (2018) citando a Zuzana, destaca que se generan rivalidades entre los miembros del grupo, y existe poca cohesión, motivando a conflictos sin resolver, y teniendo como resultado el no cumplimiento de los objetivos de la institución. Inclusive puede suceder que no existan metas claras, por tanto, la organización carece de productividad.

### **Tipos de liderazgo**

Con base en los diferentes acercamientos conceptuales que existen sobre el liderazgo, así como aparecen diferentes estilos, se encuentran tipos de liderazgo; los cuales también se relacionan con las funciones que el líder debe ejercer en una organización determinada, como el encargado de guiar a un grupo de personas con miras a que se cumpla la misión que dicho centro tiene establecido.

Por tanto, para efectos de la presente investigación, se abordarán los siguientes tipos de liderazgo: liderazgo transaccional, transformacional y laissez faire.

### ***Liderazgo transaccional***

En el liderazgo transaccional se establece un tipo de negociación entre el gestor y los colaboradores en el cual si los mismos realizan su trabajo adecuadamente recibirán una recompensa por los esfuerzos brindados, para recibir este incentivo la labor que realizan debe generar los resultados esperados por el encargado; así lo señala Carrasco (2018) “El liderazgo transaccional es aquel en el cual los seguidores se motivan en base a los beneficios esperados como recompensas, por el logro de las metas o tareas encomendadas”. (p.17)

Por lo tanto, en este liderazgo no se genera un sentido de pertenencia o identificación por parte del personal hacia la organización a la cual pertenecen, sino que, se dedican a ejecutar las actividades que les corresponden, y esperando una recompensa determinada. De esta manera, Cuadrado, Molero y Recio (2012) especifican que “este tipo de liderazgo, cuando es bien aplicado, consigue efectos positivos en la satisfacción y el rendimiento de los empleados”. (p.495)

Sin embargo, si bien es cierto que, al finalizar el proceso se logran obtener los resultados esperados de forma satisfactoria, los trabajadores dan un rendimiento límite, es decir que no fructifican más de lo esperado, y tampoco comparten sus habilidades y destrezas para el desarrollo de la organización.

Por otra parte, autores como Pons y Ramos (2012) y Castro y Nader (2007) señalan que en este tipo de liderazgo se pueden encontrar dos tipos de gestores; el primero de ellos es el que se ha descrito anteriormente, el cual se encarga de supervisar que el trabajo realizado se esté desarrollando correctamente, y si se logra cumplir con los propósitos, los trabajadores obtendrán su recompensa. Por otro lado, se encuentran los líderes que actúan en el momento en que se presenta un conflicto para castigar o reprender al personal a cargo.

Continuando, Sardon (2017) indica que el liderazgo transaccional se entiende por aquel en el cual el gestor realiza transacciones con sus colaboradores, tanto en forma de

recompensa como de penalización; y parte de la idea de que para el acatamiento del trabajador existe un canje de recompensas, constructivas, correctivas o evitación de disciplina. Además, el autor hace la diferenciación de que los gestores que responden a este tipo de liderazgo motivan a los demás a actuar con base en lo que se espera, mientras que el líder transformacional inspira al personal que superen sus propias expectativas, logrando más de lo que esperaban de sí mismos en un principio.

Achua y Lussier (2011) brindan otra comparación acerca de los tipos de liderazgo transformacional y transaccional, donde mencionan que el primero es más duradero, aún más cuando el proceso de que genera el cambio se basa en un diseño e instrumentos correctos; en cambio el segundo tiende a ser transitorio, puesto que, una vez realizada la labor, la relación entre el gestor y el colaborador se acaba o es redefinida.

Posteriormente, Thieme (2005) explica que el papel transaccional del gestor se encuentra dentro de los enfoques tradicionales sobre liderazgo, y que en este el personal es recompensado a través del cumplimiento de los roles previamente establecidos por el gestor. Este enfoque, sin embargo, ha demostrado que hay límites para el desempeño del colaborador y que, por esto, se vuelve necesario un enfoque que permita dar explicación a resultados que van más allá de los que dejan percibir el transaccional.

Thieme (2005) también indica que las funciones del gestor transaccional se pueden colocar en dos aspectos, siendo el primero reconocer y clarificar el rol y las tareas que permiten alcanzar el resultado deseado; pues esto les permitirá a los colaboradores generar la confianza para desarrollar el esfuerzo necesario para un desempeño correcto.

Como segunda labor, se encuentra identificar qué deseos y necesidades tienen los compañeros de trabajo y que, si realizan el esfuerzo adecuado para cumplir con el objetivo, estos podrán ser satisfechos. Sobre esto, Álvarez (citado por Thieme, 2005), añade que este liderazgo, en el campo educativo, se manifiesta a través de pactos sutiles y de carácter implícito entre dirección y profesorado; siendo las recompensas facilidades como mayor flexibilidad horaria y control más amable, a cambio de disponibilidad y mayor responsabilidad en otros temas puntuales.

Con respecto a una deficiencia de este enfoque del liderazgo, Bass (citado por Thieme, 2005) señala que la motivación que existe en un colaborador por su trabajo no puede explicarse totalmente a través del concepto de pagos físicos o psíquicos que realice su gestor a cambio de servicios y que, si bien este intercambio es común, es necesario sumar otros factores.

Dentro del liderazgo transaccional se debe tomar en cuenta dos factores importantes los cuales se mencionan a continuación:

#### *Recompensa Contingente*

Esta característica se encuentra dentro del liderazgo transaccional. La constructividad ha sido definida como un medio para motivar eficazmente a las otras personas, para de esta manera alcanzar el logro de niveles de mayor desarrollo y rendimiento.

A diferencia de otros de los componentes transformacionales, la recompensa contingente del liderazgo implica la adquisición de un acuerdo con el trabajador con respecto a las labores que se deben ejecutar, a través de recompensas prometidas o reales que se le pueden ofrecer a cambio de cumplir satisfactoriamente las funciones adquiridas. Ejemplo de ítem en el MLQ 5X que representa la recompensa contingente es que el líder “Deja muy claro lo que uno puede esperar cuando se alcanzan los objetivos”

Es decir que, la recompensa contingente es transaccional cuando es un insumo, por ejemplo, la entrega de un monto de dinero. De la misma manera, la recompensa puede ser transformacional cuando se realiza un beneficio psicológico, tales como la alabanza (Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam, 2003).

#### *Gerencia por excepción*

Esta se puede definir como una gestión que permite al líder dedicarse a las áreas más relevantes para el desarrollo de la institución, por medio de la delegación de las tareas secundarias a los colaboradores. De esta manera, se pretende lograr que estos últimos se encarguen de la totalidad del asunto por resolver, incluso en lo que respecta a toma de decisiones; mientras que la persona a cargo recibe información únicamente de aquellos que

ameriten su atención y no den lugar a solución ajena. Esta transacción correctiva tiende a ser poco eficaz cuando se emplea la recompensa contingente o las características del liderazgo transformacional. Por tanto, puede llegar a ser activa o pasiva.

### ***Liderazgo transformacional***

Este tipo de liderazgo, como su palabra lo indica, busca transformar una organización por medio del trabajo que realizan los miembros de la misma por tanto, el gestor cumple un papel de guía que incentiva y motiva a sus colaboradores para que se encuentren en constante crecimiento personal, le saquen provecho a sus habilidades y destrezas, busquen mecanismos por los cuales puedan innovar; lo cual inmediatamente va a repercutir en el desarrollo de la institución a la que pertenecen, debido a que, el empoderamiento del personal se va a transmitir en las actividades, proyectos, estrategias que conlleven al cumplimiento de objetivos y metas que como equipo se hayan determinado.

Al respecto, Bracho y García (2013) señalan que “el liderazgo transformacional comprende un proceso de dirección, en el cual la transformación del entorno representa un aspecto fundamental, lo cual es posible a través de la acción del líder quien inspira y motiva a sus seguidores” (p.167). De esta manera, se refleja cómo la transformación y el cumplimiento de los objetivos de la organización se logra a través de la motivación que el gestor pueda generar en su equipo, ya que va a concebir un sentido de pertenencia por parte de los mismos hacia la institución, y se verán inspirados a aportar con sus potencialidades en el trabajo a desarrollar.

Estas acciones descritas, además de generar una transformación en la organización, la sociedad a la cual la misma pertenece se verá favorecida con el trabajo y los resultados que se obtengan de dicha institución. Así lo señalan, Bracho y García (2013) al expresar que el liderazgo transformacional motiva e inspira a su personal a que participe activamente de los cambios internos de la organización, y los sensibiliza para que se identifiquen con la misión y visión de la misma, produciendo así resultados positivos, tanto para el individuo, la organización y la sociedad en general.

Continuando con esta concepción de liderazgo transformacional, Salazar (2006), menciona que:

El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. (p. 5)

Como se ha señalado, en el liderazgo transformacional, al gestor motivar e inspirar a sus colaboradores, se va a ganar la admiración y el respeto de los mismos, facilitando así que los trabajadores se identifiquen con la misión de la organización y desarrollen sus funciones efectivamente, cumpliendo con los objetivos propuestos; así lo indican Pons y Ramos (2012) cuando mencionan que la motivación por parte del líder provoca que su rendimiento sea mayor al esperado.

Por otra parte, Dess, Picken y Lyon (citados por Thieme, 2005), señalan 5 características que poseen los líderes transformacionales exitosos: a) se mueven rápida y decisivamente, b) crean un sentido de urgencia, c) desarrollan y comunican una visión y un plan, d) consolidan las mejoras a través de institucionalizar el cambio y, e) plantea metas amplias y autoriza a su personal a actuar. Estos puntos indican una labor del gestor más extensa, dirigida tanto al entendimiento de los roles y metas que genera en los colaboradores, como a las formas en las que maneja dichos aspectos desde un nivel organizacional, más allá de sus labores de transacción.

Sardon (2017) añade que este liderazgo pretende anticipar tendencias futuras, inspirando en los docentes una visión institucional con el propósito de que asuman compromisos de cumplimiento. Mientras tanto, el gestor de la institución es la persona líder que motiva a sus colaboradores a realizar actos más allá de sus expectativas, que logren producir cambios en forma integral y, a su vez, se genere el crecimiento personal para el desarrollo de la autoestima de sus docentes.

Flores (citado por Sardon, 2017) nota que, dentro de sus propósitos adicionales y su facilidad para identificar otros factores, el liderazgo transformacional permite concluir el impacto en los resultados del aprendizaje en los estudiantes, al promover una eficaz y eficiente gestión de la organización educativa. El papel del gestor, en lo que respecta al logro de las metas para la población educativa, posee una amplia serie de consideraciones. Como lo indica Juárez (2010), el actuar de quien se encuentre en este cargo, desde sus actitudes, valores, metas y comportamientos, resultan como factores relevantes para tener una escuela exitosa en el logro de sus metas educativas, donde todos se sienten involucrados en el aprendizaje y el rendimiento, acompañados por grandes expectativas, y con enfoque constante en la mejora educativa.

Mendoza y Ortiz (2006), basadas en las teorías de Avolio y Bass, han identificado los componentes del liderazgo transformacional, siendo estos:

#### *Estimulación intelectual*

Las personas líderes transformacionales estimulan los esfuerzos de las personas a su cargo para que innoven y sean más creativos, cuestionando métodos, reformulando problemas y respuestas, y viendo situaciones anteriores como si fueran completamente nuevas. Por lo tanto, la creatividad como tal se ve estimulada, no existe crítica de los errores del equipo de trabajo, favorece las nuevas ideas y soluciones novedosas a los problemas que tiene el equipo; quienes se ven incluidos al proceso de abordaje de los problemas, y a encontrar soluciones.

Por consiguiente, esta característica genera en las personas colaboradoras el deseo de buscar nuevos enfoques e ideas. Un ejemplo de esto es el ítem del MLQ 5X, el cual representa la estimulación intelectual; donde el líder causa que los demás enfoquen los problemas desde diversos ángulos distintos.

#### *Influencia idealizada*

Las personas líderes transformacionales se comportan de manera que puedan servir como modelos para su personal a cargo. Como tales, los gestores son admirados, se les tiene

respeto e inspiran confianza. Es así como las personas que trabajan con ellos se llegan a identificar con su gestión y quieren imitarles, confiriéndoles una capacidad superior, persistente y determinante.

Por consiguiente, se encuentran dos aspectos a elevar en dicha relación: las influencias idealizadas por conductas del gestor y los elementos que se le atribuyen por parte de los colaboradores, lo cual vendría a ser la influencia idealizada por atributos subescala separados en el MLQ.

Un ejemplo de ítem del MLQ 5X de la influencia idealizada por conducta es “Habla sobre sus creencias y valores más importante”; donde el gestor da la importancia de tener sus criterios compartidos. Un ejemplo de ítem del MLQ 5X de la influencia idealizada por atributos es “Genera orgullo en los demás por relacionarse con él/ella”.

#### *Motivación inspiracional*

Los gestores con prácticas transformacionales tienden a tener un comportamiento de motivación hacia las personas, así como de inspiración, de manera que le proporcionan a su equipo de trabajo un sentido de pertenencia hacia la institución de la cual forman parte.

A través del sentido de pertenencia se muestra en los colaboradores disposición y optimismo por el trabajo a desarrollar. Además, los gestores logran que su personal esté implicado en la concepción de momentos futuros atractivos, fomentan con claridad expectativas que los trabajadores deseen conocer, y también están comprometidos con que los objetivos y la visión sea compartida. Un ejemplo de ítem del MLQ 5X que representa la motivación inspiracional es que el líder “Habla con entusiasmo de las cosas que deben llevarse a cabo.”

#### *Consideración individual*

Las personas como gestores transformacionales prestan especial atención a lo que requiere cada trabajador para su crecimiento y el logro de objetivos, actuando como un instructor o profesor. Por lo tanto, los colaboradores y el equipo se compenetran en el desarrollo de niveles superiores, de manera que, las consideraciones individuales se practican



cuando se promueven nuevas oportunidades de acción y de aprendizaje, las cuales son generadas en un clima en el que se apoyen los unos a los otros y puedan alcanzar los objetivos planteados.

El comportamiento del gestor demuestra una aceptación de las diferencias de cada individuo, lo cual implica que algunos colaboradores van a tener un mayor estímulo y autonomía. Se presenta una comunicación abierta para ambas partes (gestor a sus colaboradores y viceversa), favoreciendo una gestión orientada a mejorar el medio y como resultado el trabajo.

Por otra parte, las interacciones con el personal son personalizadas, donde el gestor encomienda labores como un medio para potencializar a su equipo. Además, las tareas que se asignan son verificadas para observar si el personal necesita apoyo o alguna directriz que le permita obtener claridad de lo que realiza, así como para evaluar los avances. Esto se realiza en un ambiente donde idealmente, la persona colaboradora no perciba que está siendo evaluada. Un ejemplo de ítem del MLQ 5X que representa la consideración individual es que el líder “Ayuda a los demás a desarrollar sus puntos fuertes”.

#### *Recompensa Contingente*

Esta característica se encuentra dentro del liderazgo transaccional. La constructividad ha sido definida como un medio para motivar eficazmente a las otras personas, para de esta manera alcanzar el logro de niveles de mayor desarrollo y rendimiento.

A diferencia de otros de los componentes transformacionales, la recompensa contingente del liderazgo implica la adquisición de un acuerdo con el trabajador con respecto a las labores que se deben ejecutar, a través de recompensas prometidas o reales que se le pueden ofrecer a cambio de cumplir satisfactoriamente las funciones adquiridas. Ejemplo de ítem en el MLQ 5X que representa la recompensa contingente es que el líder “Deja muy claro lo que uno puede esperar cuando se alcanzan los objetivos”

Es decir que, la recompensa contingente es transaccional cuando es un insumo, por ejemplo, la entrega de un monto de dinero. De la misma manera, la recompensa puede ser

transformacional cuando se realiza un beneficio psicológico, tales como la alabanza (Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam, 2003).

### *Liderazgo laissez faire*

El liderazgo laissez faire se caracteriza por tener un funcionamiento similar al estilo liberal, donde se considera que se carece de liderazgo, pues el gestor cumple un papel ausente delegando el poder a su personal, quienes se encargan del cumplimiento de las funciones de la organización, e inclusive tienen absoluta libertad en la toma de decisiones, así como lo señalan Castro y Nader (2007) es la dimensión más negativa, dado que este tipo de gestores evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr objetivos y no hacen uso de la autoridad que sus roles confiere. (p.691)

Por su parte, Estrada, Pacsi, Pérez y Cruz (2014) definen el liderazgo laissez faire como un gestor que carece de compromiso con su organización, por lo tanto, entrega de forma voluntaria e intencional el poder al grupo de trabajadores. Es un gestor que no se involucra en los conflictos y trata de evitarlos por todos los medios posibles; inclusive se presenta una falta de responsabilidad en cuanto a las situaciones que se puedan presentar en la institución que está a su cargo.

Por lo tanto, en el ejercicio de este tipo de liderazgo difícilmente se pueda observar un desarrollo productivo en el trabajo de la organización, ya que sin la presencia de una persona que sea capaz de guiar el proceso, el cumplimiento de los objetivos será nulo; pues no hay quién se responsabilice por lo que suceda, las cuales serían las características que según Estrada, et al. (2014), presenta un líder laissez faire: “delegación de poder, desinterés y evasión de responsabilidad”. (p. 69)

Además, se presenta una ausencia de motivación por parte del personal en cuanto a la labor que deben realizar como parte de una entidad. Inclusive, la organización carece de objetivos, metas y una misión clara y específica a alcanzar, ya que no existe una persona que los plantee de forma contundente.

## **Prácticas de liderazgo**

Kouzes y Posner (2003) definen una serie de acciones que un líder puede aplicar en su gestión, con el propósito de ejercer un liderazgo que facilite los procesos y mejore los resultados hacia los cuales se orienta la institución.

### ***Modelar el camino***

Como la primera práctica de liderazgo ejemplar definida por Kouzes y Posner (2003), se encuentra la de “modelar el camino”, la cual se define como, la capacidad que posee un gestor para dejar en claro cuáles son los principios que rigen su actuar, conocer sus propias virtudes y dar voz clara a sus propios valores; acompañado por su deber de defenderlos. A su vez, es necesario que un gestor entienda que sus valores no pueden ser impuestos simplemente; sino que, con el propósito de generar compromiso, debe considerar los intereses de los demás y, a partir de la unión entre los propios y los ajenos, crear un camino hacia el alcance de aspiraciones comunes. Por consiguiente, es a partir de esta capacidad que se genera valores compartidos que todos pueden adoptar, se promueve la credibilidad y se aprecia como la cualidad más buscada y admirable en un gestor; pues a través de la misma, es que se puede transmitir el mensaje que se quiere dar, con el propósito de que el liderazgo no constituya un simple título otorgado, sino uno verdadero y aceptado (pp. 1-2).

Si bien los valores bien definidos son importantes, no son suficientes; y como bien lo determinan Kouzes y Posner (2003), los gestores deben saber que es el comportamiento real lo que les proporciona respeto y, a la vez, genera un ejemplo para quienes trabajan con él. Por lo tanto, la verdadera prueba de liderazgo se encuentra en la destreza para producir coincidencia entre las palabras y acciones; o sea, hacer lo que dicen. Incluso a través de actos simples, un gestor puede generar progreso e impulso que lleve al logro de proyectos. También, dentro del mismo estudio, se logró notar que los gestores con mayor éxito eran en aquellos donde se distinguía esfuerzo incesante, perseverancia, capacidad y atención a los detalles. A partir de esto, se dio cabida a que los gestos pequeños; como el compartir tiempo, trabajo, historias, y otras acciones que dieran vida a los valores, fueron las que tuvieron un impacto más duradero (p.2).

### ***Inspirar una visión compartida***

Además de valores compartidos, como se definen en la práctica anterior, resulta importante contar con la capacidad de crear una visión común; lo cual, de acuerdo con Kouzes y Posner (2003), involucra la acción que ejerce un gestor al pensar en el futuro lejano que espera como una posibilidad para él y sus colaboradores al avanzar en su proyecto. Cabe destacar que, si bien es parte de una mentalidad con liderazgo buscar un cambio significativo, marcar diferencia, cambiar la forma en la que son las cosas e innovar hacia puntos que no se han alcanzado antes; hace falta más que el gestor y su visión para poder alcanzar estos objetivos. Es necesario la conformación de un equipo de trabajo, que posteriormente se van a convertir en colaboradores, para poder pensar en acciones de mayor escala y considerarse verdaderamente un gestor; a la vez que debe asegurarse de crear una visión que puedan aceptar como propia, sin ningún tipo de exigencia, sino simplemente por inspiración. (p.2)

A partir de la idea anterior, los autores Kouzes y Posner (2003) proponen también la idea de un futuro emocionante y atractivo para los integrantes de un proyecto, junto con la posibilidad de apreciar el interés de su dirigente, y convencerse de que escucha sus necesidades, constituyen algunos de los elementos que permiten al germinar una visión dentro del bien común expresado a sus simpatizantes. Por tanto, la habilidad del gestor para contagiar su entusiasmo y emoción a través de un lenguaje y estilo transparentes sobre su sentir; brinda un incentivo para dar a entender a los colaboradores por qué se deben esforzar para ser mejores cada día. Por consiguiente, esta práctica se refiere a ser capaz de generar una visión, desde la perspectiva del proyecto, como “nuestra” y no como “mía” para el gestor (p.3).

### ***Desafiar el proceso***

Otra de las prácticas más significativas presentes en un gestor, se encuentra representada por la capacidad de tomar rumbos distintos y probar situaciones nuevas, incluso aquellas que puedan lucir incómodas. De esta forma, Kouzes y Posner (2003), determinan que esta característica involucra arriesgar, desafiar las medidas tradicionales, reinventar las organizaciones y traer de su mente ideas nuevas y radicales.

Con base en esta idea, los autores proponen que los proyectos con mejor desempeño personal son, a su vez, aquellos que involucran un desafío. Esto permite combatir la idea de permanencia en un estado determinado, el cual debe ser inaceptable para tener en su itinerario siempre un trabajo de cambio.

Sin embargo, si bien esta se aprecia como una práctica de liderazgo, Kouzes y Posner (2003), indican que esto no implica que el gestor deba ser siempre el creador o autor de la misma; ya que parte de esta labor se ve constituida por la apertura a recibir nuevas ideas de cualquier persona y en cualquier lugar. Pues la innovación puede venir de adentro o de un evento externo que impulse a tomar nuevas direcciones. En este caso, la labor principal del gestor se ubica en el reconocimiento y apoyo de las nuevas ideas, y con tener presente la disposición de brindarles lugar; incluso a aquellas que impliquen un reto al sistema, ya sea a través de la implementación de nuevos productos, procesos, servicios, o sistemas.

Por tanto, aunado al punto anterior, para todo proyecto se debe considerar la necesidad de experimentar, la existencia de riesgo, y la posibilidad de fracaso; pues no todo plan va a ir tal como se ha pensado, y el cometer errores se convierte en parte de probar nuevas oportunidades. Por consiguiente, a partir de los fallos o errores cometidos, es que el gestor debe tener la capacidad de adoptar nuevos aprendizajes, y dar aliento a los demás para que los generen también. De esta manera, los problemas se convierten en un molde para las personas, y de estos adquieren conocimientos nuevos.

Además, si bien es cierto que el cambio se presenta como un objetivo, es importante tener la capacidad de saber cómo ajustarlo al equipo de trabajo. Pues, según Kouzes y Posner (2003), se requiere la creación de un equipo psicológicamente fuerte, a través de la creación de un ambiente donde los colaboradores sepan lidiar con la responsabilidad que implica el cambio.

De la misma forma, es relevante que un gestor sepa tomar pasos pequeños y graduales en la consecución de metas; ya que los pequeños triunfos, al juntarse entre sí, generan confianza dentro de los miembros del proyecto, lo cual se aplica hacia la búsqueda de objetivos extraordinarios y crea compromiso a largo plazo. (pp. 4-5).

### ***Habilitar a los demás para que actúen***

A partir de los conceptos anteriores, se comprende que toda persona para ser un gestor requiere de un equipo de trabajo con el cual llevar a cabo las funciones que debe desempeñar, así como los proyectos a ejecutar con todo lo que ello conlleva. Es por esto que se da lugar a la idea de que “los líderes habilitan a los demás para que actúen fomentando la colaboración y fortaleciendo a los demás” (Kouzes & Posner, 2003, p. 5)

De acuerdo con Kouzes y Posner (2003), los gestores analizados, encontraban su satisfacción en detalles como el trabajo en equipo, la confianza y el otorgamiento de autoridad. Por tanto, a partir de ellos, se logra fortalecer la capacidad de cumplir promesas y superar expectativas. Es por esta razón que, los gestores deben involucrar, de alguna manera, a todas las personas que hacen funcionar el proyecto; pues la colaboración entre los miembros representa la habilidad que permite a todo equipo funcionar en forma efectiva. Sin embargo, la cooperación no sólo es significativa por su impacto en la efectividad, sino que también genera la confianza que llega a hacer posible que todos los miembros de la organización tengan el potencial para efectuar un trabajo extraordinario. (p.p 5-6)

De manera que, si se establece una relación con la práctica de desafiar el proceso, se puede considerar que el aporte a la confianza que se genera a partir de este método es lo que genera en las personas asumir riesgos y realizar cambios, para de esta manera lograr innovación y nuevos objetivos.

### ***Alentar el corazón***

Como práctica final, Kouzes y Posner (2003), determinan que los gestores “alientan el corazón reconociendo las aportaciones y celebrando los valores y las victorias” (p.6).

Por consiguiente, este aliento consiste, según Kouzes y Posner (2003), en elevar los espíritus de los miembros del equipo y evitar el abandono que podría tener como consecuencia del agotamiento, frustración y desilusión que trae consigo un proyecto que apunta hacia la cima.

Por otra parte, un acto que demuestre de forma genuina una preocupación por parte del gestor hacia sus colaboradores es un ejemplo de acción que eleva los espíritus e impulsa a las personas a seguir adelante. Parte de este estímulo proviene de la búsqueda que realizan los gestores ejemplares de estándares elevados y altas expectativas. Por lo tanto, el saber prestar atención, alentar, personalizar el agradecimiento y mantener una actitud positiva, forma parte del trabajo del gestor para dar mérito a los aportes que realicen los miembros del proyecto y generar un ambiente de celebración.

Por esta razón, tanto los actos simples como los grandes gestos, pueden formar parte de dicha práctica, así como el cumplir con la necesidad de compartir las recompensas por los esfuerzos; ya que estos actos generan en los colaboradores una sensación de unión. Sin embargo, una celebración no siempre implica diversión, juegos o ceremonias pretenciosas, sino que debe representar un medio auténtico para formar en el equipo un sentido de identidad y espíritu colectivo (pp.6-7).

Por tanto, esta última idea, de la mano con el sentido de unidad que promueven las demás prácticas, permiten determinar que el núcleo de un liderazgo exitoso se encuentra constituido por “la preocupación por los demás” (Kouzes y Posner, 2003, p.7).

## **Capítulo III**

### **Marco metodológico**

A continuación, se muestran aspectos relacionados con la metodología llevada a cabo para el cumplimiento de los objetivos propuestos. En el mismo se describe el tipo de estudio, la población y la muestra, el instrumento utilizado y las variables. Por último, se ofrecen una descripción de los análisis realizados y de aspectos éticos que se han tenido en cuenta a lo largo del estudio

#### **Tipo de estudio**

##### **Paradigma y Enfoque**

En aspectos metodológicos, se considera importante partir del concepto de paradigma, el cual puede verse como una cosmovisión que guía a los investigadores para la selección del método que se va a utilizar; además de la manera ontológica y epistemológica que se va a trabajar. A partir de esto, se puede decir que sirve de guía para el desarrollo del proceso, así como el papel que juega el investigador.

De acuerdo con Kuhn, (citado por Diéguez, 2005), paradigma se define como:

Un logro o realización científica fundamental que incluye a la par una teoría y algunas aplicaciones ejemplares a los resultados del experimento y la observación, y lo que es más importante, es una realización cuyo término queda abierto, que deja aún por hacer toda suerte de investigaciones, y finalmente es una realización aceptada en el sentido de ser recibida por un grupo cuyos miembros no intentan ya rivalizar con ella ni crearle alternativas.  
(p.174)



El paradigma utilizado en esta investigación es el positivista, pues tal y como lo expresa Meza (2003), este supone el establecimiento de las causas de los hechos como posible. Dicho tipo de planteamiento permite poder identificar relación de los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos con la percepción docente.

Baptista, Fernández y Hernández (2014) mencionan dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo. En la presente investigación será utilizado el cuantitativo; que permite la recolección de datos, utilizando mediciones numéricas y estadísticas para el establecimiento de patrones de comportamiento y probar teorías. A su vez, la investigación cuantitativa permitirá entender las dinámicas de la población muestra y acercarnos de manera más eficaz a las percepciones de los docentes acerca de la relación de la gestión administrativa, junto con los estilos y prácticas de liderazgo en sus centros educativos.

Por lo anterior dicho, el concepto de paradigma plantea una separación entre el sujeto y el objeto investigado, permitiéndole conocer y describir una realidad ya existente. Y constituye aquellas características generales en las que se enmarca la investigación según Barrantes (1999) este paradigma:

Supone la existencia de un mundo objetivo estructurado independientemente del sujeto cognoscente. El sujeto y el objeto, en la producción del conocimiento, están separados, aislados, no interactúan; además, la realidad está dada, y solo hay que preocuparse para encontrar el método adecuado y válido para descubrir ésta. (p.59).

El enfoque cuantitativo que para Baptista et al. (2014), utiliza herramientas estadísticas y matemáticas que faciliten el proceso de recolección, tabulación, presentación e interpretación de los datos. Además, es descrito como secuencial y probatorio ya que cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso.

Por lo anterior, se recopila información en un solo momento, sin la participación directa del investigador en el proceso. Los datos obtenidos solo se recolectan y se analizan para generalizarlos.

De acuerdo con Baptista et al. (2014), las investigaciones cuantitativas no pueden, ni deben ser influenciadas por las creencias, temores y deseos de quien la realiza. Deben seguir un patrón estructurado y ordenado con tal de garantizar la aplicación del método científico en su construcción. Su último propósito es demostrar teorías contando con principios de validez y confiabilidad. Esto último, se refiere a que se tomen las medidas para que los resultados de la muestra puedan extrapolarse a una colectividad mayor (población); a que se base en teoría previamente comprobadas; y finalmente la posibilidad de que la investigación pueda ser replicada, obteniendo al final los mismos resultados que la investigación original.

### **Método y diseño de investigación**

La investigación realizada está estructurada de acuerdo con un método ex post facto. Kerlinger y Lee (2002) definen la investigación ex post facto como:

Una investigación sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables dependientes e independientes (p.504)

De acuerdo con esta definición, en este diseño de investigación la característica principal es que el investigador no tiene ningún control sobre la prueba, sino que trabaja sobre situaciones ya dadas con el objetivo de validar la hipótesis después de analizar los hechos.

Jiménez y Tejada (2004) mencionan otras características del método ex post facto, entre las cuales se encuentran que la recolección de datos se da a partir de hechos ya sucedidos, y generalmente es utilizada en relaciones de causa y efecto. Bisquerra (2009) menciona diferentes tipos de estudio ex post facto, entre los que cabe resaltar los estudios correlacionales, que determinan la relación entre dos variables. Para esta investigación, son los estilos y prácticas del liderazgo de los gestores educativos.

Estos resultados se analizan con base a la percepción docente que tienen los docentes del circuito 02 en relación con los estilos y prácticas de liderazgo de su gestor educativo. Por lo tanto, se está hablando de un fenómeno social; ya que en el mismo se desarrolla en un ambiente educativo, donde las acciones que allí se lleven a cabo van a repercutir en la sociedad.

Por consiguiente, este tipo de estudio es conocido como ex post facto, pues como lo señalan Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010), en las ciencias sociales y humanas, generalmente los investigadores no tienen una intervención directa en los hechos que ocurren. Además, Cancela, et al. (2010), debido a que las variables no son manipulables consideran el método como “una búsqueda sistemática y empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente manipulables” (p.3); de manera que los investigadores tendremos una participación pasiva, pues no seremos partícipes de la realidad, nuestro papel consiste en recolectar la información y posteriormente analizarla.

Por su parte, Baptista et al. (2014) definen la existencia de dos tipos de diseños no experimentales: el transeccional y el longitudinal. Para los propósitos de este estudio, el pertinente resulta ser el primero, pues es el mejor cuando la investigación cumple con las características de centrarse en analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado, evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo; y determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento. Además, según Liu y Tucker (citados por Baptista et al., 2014), se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Baptista et al., 2014),

como se pretende efectuar con los estilos y prácticas de liderazgo aplicados por la muestra de la investigación, y la percepción que existe sobre ellos.

En cuanto a las fases del diseño transeccional, Rodríguez y Vargas (2013), hacen mención de las siguientes:

1. Delimitación del problema de estudio: Definir el objeto de estudio y escoger una metodología adecuada al mismo
2. Revisión Teórica: Ubicar el objeto de estudio en el marco del conocimiento desarrollado en el área
3. Elaboración del instrumento: Establecer criterios organizados de los datos que se necesitan para la investigación
4. Aplicación del instrumento: Acercarse a la realidad a través de la recolección de datos
5. Análisis de datos: Agrupar aquellos resultados que permitan inferir la situación real de la cuestión
6. Redacción de conclusiones y elaboración del informe: Extraer resultados de investigación y ordenarlos en un todo coherente y comprensible (p.8).

### **Población y muestra**

La población objeto de estudio es de 400 docentes, distribuidos en 36 instituciones educativas tanto de primaria, como secundaria del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Educación de Heredia.

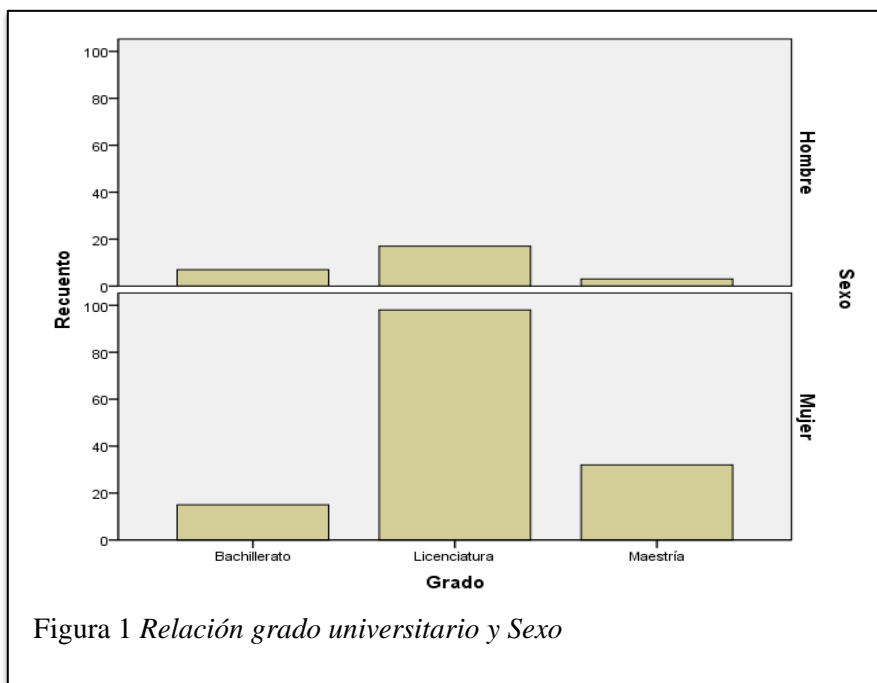
La muestra corresponde a un total de ciento sesenta y dos (n=162) docentes de escuelas o colegios correspondientes al circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Educación de Heredia.

La muestra ha sido seleccionada de manera probabilística simple (Baptista et al., 2014), aspecto que permite por un lado la representatividad de la población definida y por otro la generalización de los datos (Baptista et al., 2014).

Para la selección del tamaño de la muestra se ha utilizado la fórmula de cálculo para poblaciones finitas (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). Teniendo en cuenta el tamaño de la población (N=400), un error de muestreo de 5%, un nivel de confianza de 90% y una distribución de respuesta del 50%. El dato obtenido de la fórmula coincide con el de los instrumentos aplicados (n=162).

La muestra a la cual se le aplica la encuesta se encuentra conformado principalmente por mujeres, ocupando un 84.6% del total, a través de una cantidad de 137 personas. El 15.4% restante, con 25 personas, está ocupado por hombres.

A través de los datos presentes en la Figura 1, se puede conocer el grado universitario alcanzado por las personas encuestadas. Ocupando la mayor cantidad, se encuentran los encuestados con grado de Licenciatura, con 109 personas (67.3%). Seguidamente, se encuentra el grado de maestría con 32 (19.8%). Finalmente, el grado que ocupa la menor parte de la población es Bachillerato, con 21 personas (13%).



En la Tabla 1 se pueden identificar las distintas áreas de enseñanza a la cual pertenecen las personas entrevistadas. Las Ciencias poseen una frecuencia de 29 (17.9%), seguidos por los idiomas con una frecuencia de 17 (10.5%). En menor medida, se encuentran personas pertenecientes a las áreas de Artes, Estudios Sociales y Deporte, con frecuencias de 8 (4.9%), 6 (3.7%) y 5 (3.1%) respectivamente. El mayor porcentaje se encuentra ocupado por profesores de otras áreas, representado por 68 personas (42%). Para el caso de esta tabla, existen 29 datos perdidos (17.9%)

Tabla 1

*Área de enseñanza*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Válidos	Ciencias	29	17.9
	E. Sociales	6	3.7
	Artes	8	4.9
	Idiomas	17	10.5
	Deportes	5	3.1
	Otras	68	42.0
	<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>82.1</b>
Perdidos	Sistema	29	17.9
<b>Total</b>		<b>162</b>	<b>100.0</b>

La Tabla 2 contiene los datos del nivel que atiende cada uno de los encuestados. La mayoría se ubica en el nivel de primaria, representado por 108 personas (66.7%). La secundaria y preescolar se encuentran en menor medida, siendo ocupados por una frecuencia de 31 (19.1%) y 23 (14.2%) respectivamente.

Tabla 2

*Nivel que atiende*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Preescolar	23	14.2	14.2
	Primaria	108	66.7	80.9
	Secundaria	31	19.1	100.0
	<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100.0</b>	

La jornada de trabajo en la que participa cada persona entrevistada. Únicamente un dato se ubica en la jornada nocturna (0.6%), mientras que los 162 restantes trabajan en la jornada diurna (99.4%).

El nombramiento al que pertenece cada persona entrevistada. La mayoría posee propiedad en la institución en la cual labora, con una frecuencia de 125 (77.2%). Las 37 personas restantes se encuentran en condición de interinos (22.8%).

En cuanto a las personas que son miembros de un comité, encontramos una frecuencia de 146 (90.1%), mientras que los 16 restantes indicaron no pertenecer a ningún comité. (9.9%).

En cuanto a los coordinadores de comités, se obtiene que 122 personas, indica no ser coordinador de ningún comité (75.3%), mientras que los 40 restantes (24.7%) sí coordinan alguno.

En la Tabla 3, se encuentra una serie de agrupaciones de datos que se refieren a los años que cada entrevistado ha ejercido como docente. Las agrupaciones se realizan en períodos de 5 años. La mayoría de personas entrevistadas han ejercido por un tiempo prolongado, al ser los datos más comunes de 16 a 20 años, con 47 (29%), y más de 20 años, con 45 (27.8%). Los docentes que han ejercido entre 11 y 15 años también ocupan un número considerable, con 42 personas (25.9%). Aquellos que han ejercido entre 6 y 10 años presentan una frecuencia de 19 (11.1%), mientras que el menor número está representado por aquellos que han laborado como docentes por menos de 5 años, con 10 (6.2%).

Tabla 3

*Años docente agrupado*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1-5 años	10	6.2
6-10 años	18	11.1
11-15 años	42	25.9
16-20 años	47	29.0
Más de 20 años	45	27.8
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100.0</b>

La Tabla 4 indica el período laborado dentro de la institución en que cada entrevistado se encuentra actualmente. Complementando a la Tabla 9, se puede apreciar que, si bien la mayoría de docentes entrevistados han ejercido por un largo tiempo, es posible que muchos lo hayan hecho laborando en distintas instituciones. El dato de mayor frecuencia son aquellos docentes que han laborado en su institución actual por un período de entre 1 y 5 años, con 62 encuestados (38.3%). Seguidamente, aquellos que han laborado entre 6 y 10 años representan una cantidad bastante menor, con 37 personas (22.8%). Los datos de los períodos siguientes son ligeramente más similares, pues los periodos de entre 11 y 15 años, 16 y 20 años y más de 20 años se encuentran ocupados, respectivamente, por 28 (17.3%), 21 (13%) y 14 (8.6%) encuestados.

Tabla 4

*Años institución agrupados*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
1-5 años	62	38.3	38.3
6-10 años	37	22.8	61.1
11-15 años	28	17.3	78.4
16-20 años	21	13.0	91.4
Más de 20 años	14	8.6	100.0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100.0</b>	

**Variables**

A continuación, se realiza una definición conceptual y operacional de las variables de la investigación, las cuales corresponden a Prácticas de Liderazgo y Estilos de Liderazgo.

**Variable 1: Prácticas de Liderazgo.**

**Definición Conceptual:** Kouzes y Posner (2013) definen las prácticas de liderazgo como prácticas comunes de los líderes que se desempeñan de manera exitosa en el ámbito personal. Las prácticas de liderazgo corresponden a las siguientes:



***Modelar el camino:*** se define como la capacidad que posee un gestor para dejar en claro cuáles son los principios que rigen su actuar, conocer sus propias virtudes y dar voz clara a sus propios valores; acompañado por su deber de defenderlos (Kouzes y Posner, 2003).

***Inspirar una visión compartida:*** Kouzes y Posner (2003) la definen como la acción que ejerce un gestor al pensar en el futuro lejano que espera como una posibilidad para él y sus colaboradores al avanzar en su proyecto.

***Desafiar el proceso:*** corresponde a la capacidad del gestor para tomar rumbos distintos y probar situaciones nuevas, incluso aquellas que puedan lucir incómodas. Lo cual implica arriesgar, desafiar las medidas tradicionales, reinventar las organizaciones y traer de su mente ideas nuevas y radicales (Kouzes y Posner, 2003).

***Habilitar a los demás para que actúen:*** hace referencia al fomento de un trabajo en equipo, donde cada persona tenga la capacidad para llevar a cabo las funciones correspondientes de una manera efectiva y de calidad (Kouzes y Posner, 2003).

***Alentar el corazón:*** corresponde a la motivación que genera el gestor en sus colaboradores al reconocer y celebrar los valores y victorias que alcancen individualmente y como equipo (Kouzes y Posner, 2003).

**Definición operacional:** la recolección de datos fue realizada a través del cuestionario LPI (Tabla 6) a los docentes de 6 instituciones del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Educación de Heredia.

## **Variable 2: Estilos de liderazgo**

**Definición conceptual:** Bass (Citado por Zuzama, 2015) define los estilos de liderazgo como formas alternativas en que los líderes estructuran su conducta interactiva para llevar a cabo sus roles en tanto a líderes. Los estilos de liderazgo corresponden a los siguientes:

**Liderazgo transformacional:** Bracho y García (2013) lo define como el proceso de dirección mediante el cual se genera una transformación del entorno, a través del ejemplo, la motivación y la guía que establezca el líder con su equipo de trabajo.

**Liderazgo transaccional:** en este estilo de liderazgo se establece una negociación entre el gestor y los colaboradores, en donde los mismos deben realizar su trabajo adecuadamente con los resultados esperados, para sí recibir una recompensa por el esfuerzo realizado. Carrasco (2018) señala que “El liderazgo transaccional es aquel en el cual los seguidores se motivan en base a los beneficios esperados como recompensas, por el logro de las metas o tareas encomendadas”. (p.17)

**Liderazgo laissez faire:** Estrada, Pacsi, Pérez y Cruz (2014) lo definen este estilo de liderazgo como un gestor que carece de compromiso con su organización, por lo tanto, entrega de forma voluntaria e intencional el poder al grupo de trabajadores.

**Definición operacional:** la recolección de datos fue realizada a través del cuestionario MLQ (tabla 5) a los docentes de 6 instituciones del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Heredia.

### **Técnicas de recolección de la información**

El tipo de investigación por realizar es cuantitativo, ya que permite la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, que según Baptista et al. (2014) buscan establecer patrones de comportamiento, así como probar teorías. Por este motivo, se selecciona como técnica para recolectar los datos, la encuesta, y se emplea como instrumento el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), desarrollado por Bruce Avolio y Bernard Bass, según lo indican Cuadrado, Molero y Recio (2010); junto con el Inventario de Prácticas de liderazgo, de Kousez y Posner (2003).

La técnica de recolección de datos es la estrategia que permite establecer contacto con las personas participantes, para obtener la información necesaria en función de los objetivos propuestos de la investigación y estos, a su vez, deben ser congruentes con la metodología y el marco teórico. Las escalas de este cuestionario se ajustan a la investigación

propuesta y su selección obedece a que son instrumentos más utilizados para medir en Liderazgo en las Organizaciones, a la vez que definen la existencia de tres tipos de liderazgo: el transaccional, el transformacional y el Laissez - Faire. Además, se evalúan cinco comportamientos a través de preguntas cerradas, los cuales tienen una base fuerte y práctica y permiten realizar el estudio con una muestra amplia para la generalización de resultados.

Los objetivos planteados requieren un proceso lógico. Para ello, es necesario una recopilación de la información de manera uniforme dentro de un margen de opciones estandarizadas y en un grupo de respuestas que permitan obtener un límite de lo que realmente se desea analizar, como tal el cuestionario permite abarcar y determinar los estilos de liderazgo del sector elegido, debido al criterio representativo que estos brindan a la investigación.

El cuestionario, con respecto a los objetivos, va acorde al proceso de determinar lo que ocurre con el objeto de estudio y a partir de los resultados se logra identificar los elementos que se están estudiando, prosiguiendo con los resultados de este instrumento se pueden llegar a establecer la relación y las diferencias del estilo de liderazgo y prácticas de liderazgo.

Por último, al ser instrumentos estandarizados y analizados de manera global, la sistematización de la información tiene un tratamiento el cual facilita la generación de la información representativa acorde a los fines y el enfoque del trabajo.

### **Limitaciones de la información obtenida con el método.**

Como limitante ante el uso de este tipo de instrumento encontramos que requiere mucho tiempo, pues el mismo involucra un análisis de la información que puede demorar según la cantidad de instrumentos aplicados; en especial al ser representativos. Como otro factor, se necesita una preparación de preguntas claras y que sean significativas en el instrumento, en especial si este debe ser adaptado al contexto para no provocar sesgos en la información obtenida.

Existe también dificultad de lograr preguntas que indaguen con la suficiente exactitud, en particular si se añade que los ítems pueden ser en ocasiones interpretados diferentes por la persona lectora. Además, el empleo de preguntas cerradas provoca dificultades para la profundidad de la información obtenida. Por otro lado, encontramos que las personas pueden llegar a mentir y no existe forma de evitarlo, y todavía menos de corroborarlo posteriormente. Debido a la deseabilidad social, el cuestionario puede ser trabajado como un examen en donde la persona que está contestando buscará dar con la respuesta que determine correcta.

Además, existe una serie de factores que tienen influencia sobre la calidad del trabajo de campo, entre los cuales es posible mencionar

- La resistencia de algunos docentes a contestar los cuestionarios, en los casos en los que no poseen un conocimiento cercano de su director.
- Algunos de los cuestionarios presentaron preguntas en blanco.
- El miedo o incertidumbre por parte de los docentes de que sus respuestas sean vistas por el jefe inmediato; provocándose algún tipo de sanción.
- La dificultad para lograr aplicar los instrumentos en las reuniones de personal de las instituciones.
- La resistencia de directores hacia la aplicación de los cuestionarios en sus centros educativos.

Para propósitos de la presente investigación, se determinó utilizar el instrumento “Multifactor Leadership Questionnaire” (apéndice A), creado y descrito por Avolio y Bass (citados por Cuadrado, Molero y Recio, 2010) como uno de los instrumentos más utilizados en las últimas décadas para medir el liderazgo dentro del campo de la Psicología de las Organizaciones. Además, Hater y Bass (citados por Cuadrado, Molero y Recio, 2010), encontraron a través de su utilización la existencia de siete factores: cuatro de liderazgo transformacional (carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración

individualizada), dos de liderazgo transaccional (recompensa contingente y dirección por excepción) y un factor que denota la ausencia de liderazgo (*laissez-faire*), de manera que en la tabla 5 se observa la distribución de cada una de las preguntas correspondientes a dichos factores de cada estilo de liderazgo.

Tabla 5

*Definición instrumental del cuestionario MLQ 5X.*

<b>Tipo de Liderazgo</b>	<b>Sub escala</b>	<b>Ítems</b>
Transformacional	Estimulación intelectual	2, 8, 30 y 32
	Influencia idealizada (conducta)	6, 14, 23, y 24
	Influencia idealizada (atributos)	10, 18, 21 y 25
	Motivación por inspiración	9, 13, 26 y 36
	Consideraciones individuales	15, 19, 29 y 31
Transaccional	Premio por contingencia	1, 11, 16 y 35
	Gerencia por excepción pasiva	3, 12, 17, y 20
	Gerencia por excepción activa	4, 22, 24 y 27
Laissez-Faire		5, 7, 28 y 33
Esfuerzo extra	Efectividad	37, 40, 43 y 45
	Satisfacción	38 Y 41
		39, 42 Y 44

Además, se utilizó el Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI, apéndice A) que, según González (2013), fue creado por James M. Kouzes y Barry Z. Posner a principios de la década de 1980, abordando el liderazgo como un conjunto de comportamientos medibles que se pueden aprender y enseñar. A partir de entrevistas, casos y cuestionarios, lograron identificar cinco prácticas comunes en las mejores experiencias de los líderes, que son: “modelar el camino”, “inspirar”, “desafiar el proceso”, “habilitar” y “alentar el corazón”. La distribución del número de preguntas correspondiente a la evaluación de cada una de las prácticas de liderazgo mencionadas se observa a continuación en la tabla 6.

Tabla 6.

*Definición instrumental del cuestionario IPL*

<b>Práctica</b>	<b>Ítems</b>
Modelar el camino	1, 6, 11, 16, 21 y 26
Inspirar una visión compartida	2, 7, 12, 17, 22 y 27
Desafiar el proceso	3, 8, 13, 18, 23 y 28
Habilitar a los demás para que actúen	4, 9, 14, 19, 24 y 29
Alentar el corazón	5, 10, 15, 20, 25 y 30

El cuestionario realizado se estructura (apéndice A) en un encabezado con la información general de la Universidad Nacional. Seguidamente, se encuentra el título del mismo con una introducción donde se explican las características, en qué consiste, cuál es su finalidad, la duración que tiene, entre otros aspectos que deben ser de conocimiento de la persona encuestada.

Posteriormente, para iniciar con las preguntas, hay una primera parte que consiste en preguntas de tipo socio-demográficas, las cuales como lo señala Fernández (2007) “permiten describir globalmente al tipo de personas que han contestado el cuestionario” (p.2), conociendo aspectos esenciales como la edad, el sexo, años de laborar, el grado que posee, entre otras características que posteriormente serán analizadas en concordancia con los objetivos de la investigación.

En la segunda parte del cuestionario, se inicia con las preguntas relacionadas al liderazgo de la persona gestora del centro educativo, por tanto, se encontrarán con una serie de frases sobre acciones que hace o debería hacer el líder educativo, y al lado de cada frase la frecuencia con la cual la ejecutan, (nunca=1, rara vez=2, de vez en cuando=3, algunas veces=4, siempre=5), de manera que, el encuestado marque con una “x” la opción que mejor les parezca.

Finalmente, en la tercera y última parte del cuestionario, aparece un cuadro con enunciados que describen acciones que realiza o debería realizar el gestor educativo en relación a prácticas de liderazgo; por tanto, de acuerdo a la percepción del encuestado, debe marcar con una “x” la frecuencia con la cual desarrolla dicha acción, las cuales van desde casi nunca=1 hasta casi siempre=10,

Para efectos del presente cuestionario, se encuentran preguntas de tipo cerradas; en las cuales la persona encuestada únicamente puede elegir una respuesta de una serie de las mismas que se le brindan (Torres y Paz, 2014)

### **Procedimiento**

Los cuestionarios que se aplican son instrumentos que se utilizan en el campo de la psicología laboral, y se han realizado varias versiones e investigaciones de los mismos, lo que los fundamenta teóricamente y le da validez.

Se realizó una prueba piloto con personas al azar para la revisión de las preguntas, y se hicieron observaciones acerca de la forma y palabras cuyo significado se desconociera; sin embargo, las dudas fueron de forma y no de fondo. El objetivo de la actividad fue el de obtener evidencia de validez y comprobar la adecuación de las instrucciones y si los ítems desempeñaban de manera adecuada. Es importante recordar que, sobre los resultados obtenidos en esta prueba, según Baptista et al. (2014), estos deben cumplir con algunas tipologías psicométricas tales como confiabilidad del instrumento de medición; el cual se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados semejantes

Con respecto a la fiabilidad del instrumento, la escala MLQ obtiene una fiabilidad del 0,86 en la prueba alfa de Cronbach. Igualmente, el inventario de prácticas obtiene una puntuación alta de 0.89, por lo que se considera con alta confiabilidad según la teoría (Cronbach, 1951).

### **Estrategias metodológicas**

En el primer paso para obtener los resultados se realizó la aplicación de todos los cuestionarios MLQ 5X y LPI; después, se llevó a cabo un proceso de revisión y verificación sobre las respuestas para detectar alguno que se pueda considerar inválido.

Una vez realizado, se debieron codificar los diferentes ítems y sus opciones, asignándoles una numeración en un sistema estadístico para darles su respectiva codificación. Finalizada la descodificación, se ingresó cada uno de los cuestionarios en el sistema estadístico, que luego permitió elaborar la tabla respectiva que se le asignará un título acorde con los datos.

Una vez que se obtuvieron las tablas y datos, fueron descritas con respeto a lo que cada una indica; después, se relacionaron con la teoría para equiparar las similitudes y diferencias entre lo teórico y lo práctico según cada una de las variables, que se encuentran ligadas a los objetivos específicos de la investigación.

### **Consideraciones éticas**

Los aspectos éticos tomados en cuenta para el desarrollo de la investigación, versan tanto sobre aspectos teóricos como metodológicos, los cuales se describen a continuación.

Con relación con los aspectos teóricos se ha llevado a cabo tanto en la búsqueda de información, así como en el tratamiento de la misma, utilizando la normativa APA para aspectos de citación. Resulta de suma importancia anotar, además, que para realizar la fundamentación teórica se han utilizado fuentes confiables y actualizadas. De la misma forma, los constructos que son parte de los instrumentos están fundamentados teóricamente. Para esto, se retoma como sustento la idea de Cuadrado, Molero y Recio (2010), en la cual indican que el MLQ resalta como uno de los instrumentos más utilizados en las últimas décadas para medir el liderazgo dentro del campo de la Psicología de las Organizaciones.

En cuanto a los aspectos metodológicos (British Educational Research Association, 2018) [Asociación Británica de Educación Educativa], se tienen en cuenta aspectos éticos tanto en la recolección de datos, como en el análisis de los mismos, garantizando el



anonimato, indicando el carácter voluntario del cuestionario, así como las pruebas realizadas a nivel estadístico. Previamente a la aplicación, el cuestionario fue revisado y validado por juicio de experto, para garantizar aspectos éticos en su estructura, y formulación de ítems. Igualmente, es fundamental mencionar que estos aspectos fueron incluidos en un consentimiento informado, donde a los participantes se les comunicó sobre generalidades de la investigación, el carácter opcional de su participación, el tratamiento anónimo de los datos, entre otros. De esta forma, es posible afirmar que se informó oportunamente a cada uno de los y las docente antes de participar.

## Capítulo IV

### Presentación de resultados e interpretación de datos

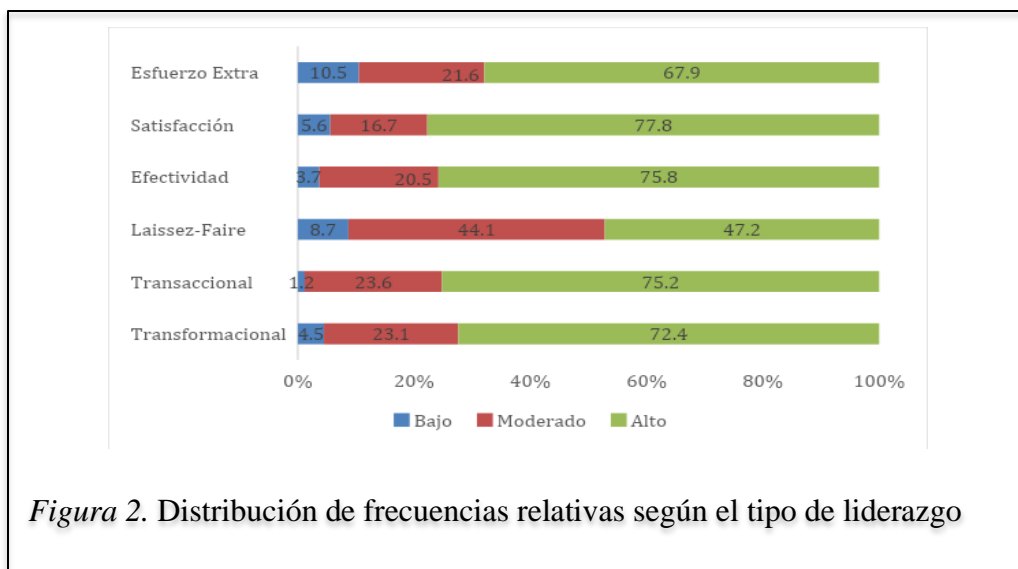
#### Presentación de resultados

A continuación, se realiza la presentación de los resultados obtenidos con base en los objetivos específicos que se plantean para la elaboración de dicha investigación.

#### Estilos de liderazgo de los gestores educativos

En relación a los resultados obtenidos sobre los estilos de liderazgo que predominan en los centros educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia desde la percepción de los docentes. En la figura 2, se puede determinar que el estilo de liderazgo transformacional tiene un porcentaje alto del 72,4%, moderado con un 23,1% y bajo con un 4,5%.

El liderazgo transaccional prevalece alto en un 75,2%, moderado con un 23,6%, y bajo en un 1,2%. El liderazgo laissez-faire tiene un porcentaje del 47,2% como alto, moderado con un 44,1% y bajo en un 8,7%, mientras que las características de liderazgo como lo son la efectividad prevalecen alto en un 75,8%, moderado con un 20,5% y bajo en un 3,7%. Mientras tanto, la satisfacción es alta en un 77,8%, moderada con un 16,7%, y baja con un 5,6%. Finalmente, el esfuerzo extra obtiene alto con un 67,9%, moderado en un 21,6% y bajo en un 10,5%.



En el cuestionario aplicado, cada uno de los estilos de liderazgo conlleva a su vez una serie de categorías que fueron valoradas, desde el estilo de liderazgo que se ejerce en sus instituciones educativas.

Por tanto, en cuanto al liderazgo transformacional, en la tabla 7, se puede determinar que, en estimulación intelectual, el ítem que obtuvo un mayor puntaje (basándose en la media obtenida), corresponde a *Al resolver problemas busco diferentes perspectivas*, con una media de 4.21 (DS=0.98), y el que obtuvo un menor puntaje corresponde a *Reexamina asunciones de manera crítica para plantearme si son las adecuadas*, con una media de 3.55 (DS=1.32).

Seguidamente, en el aspecto de influencia idealizada (conducta), se obtuvo que *Hago hincapié en la importancia de tener una sólida visión de propósito*, consigue una media mayor de 4.40 (DS =0.85), y con una media menor de un 3.74 (DS=1.32), *aparece Hablo sobre mis creencias y valores más importantes*.

En cuanto a, influencia idealizada (atributos), *Mi modo de actuar hace que los demás sientan respeto hacia mí*, aparece con una media mayor de 4.18 (DS= 1.01), y con menor media se tiene a *Hago ostentación de un sentido de poder y de confianza*, con una media de 2.96 (DS= 1.41).

En el aspecto motivación por inspiración, con una media mayor de un 4.57 (DS= 0.78) se encuentra *Soy optimista cuando hablo del futuro*, y con una media menor se tiene el ítem de *Manifiesto mi confianza de que se alcanzarán los objetivos*, con un 4.17 (DS= 0.01).

Finalizando con el liderazgo transformacional, el último aspecto corresponde a consideraciones individuales, donde el ítem que obtuvo una media mayor de un 4.41 (DS= 0.98) es *Considero que cada individuo tiene necesidades, aptitudes y aspiraciones distintas a los demás* y el ítem *Trato a los demás cómo individuos más que miembros del grupo*, tiene menor media con un 3.66 (DS= 1.42)

Tabla 7.

*Frecuencias y estadísticos de la dimensión liderazgo Transformacional*

<b>Liderazgo transformacional</b>								
<b>Estimulación intelectual</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
Reexamina asunciones de manera crítica para plantearme si son las adecuadas.	18	15	40	$\frac{3}{7}$	51	161	3.55	1.32
Al resolver problemas busco diferentes perspectivas	2	11	19	$\frac{4}{9}$	81	162	4.21	0.98
Hago que los demás enfoquen los problemas desde muchos ángulos distintos.	9	16	28	$\frac{6}{6}$	41	160	3.71	1.12
Sugiero nuevas formas de considerar la realización de las tareas.	1	17	29	$\frac{4}{6}$	69	162	4.02	1.04
<b>Influencia idealizada (conducta)</b>								
Hablo sobre mis creencias y valores más importantes	16	14	29	$\frac{4}{0}$	63	162	3.74	1.32
Hago hincapié en la importancia de tener una sólida visión de propósito.	0	5	25	$\frac{3}{3}$	99	162	4.40	0.85
Considero las consecuencias morales y éticas de mis decisiones.	3	12	24	$\frac{3}{4}$	89	162	4.20	1.06
Recalco la importancia de tener un sentido colectivo de misión.	3	17	32	$\frac{5}{5}$	55	162	3.88	1.05
<b>Influencia idealizada (atributos)</b>								
Genero orgullo en los demás por relacionarse conmigo	15	19	25	$\frac{3}{9}$	63	161	3.72	1.33
Antepongo el interés del grupo, al mío propio	19	17	31	$\frac{4}{9}$	45	161	3.52	1.31
Mi modo de actuar hace que los demás sientan respeto hacia mí.	2	13	20	$\frac{4}{6}$	81	162	4.18	1.01
Hago ostentación de un sentido de poder y de confianza.	36	28	33	$\frac{3}{6}$	29	162	2.96	1.41
<b>Motivación por inspiración</b>								
Soy optimista cuando hablo del futuro	1	4	12	$\frac{3}{0}$	115	162	4.57	0.78
Hablo con entusiasmo de las cosas que deben llevarse a cabo.	2	6	18	$\frac{3}{8}$	98	162	4.38	0.91
Transmito una visión convincente del futuro.	5	6	22	$\frac{4}{2}$	86	161	4.23	1.02
Manifiesto mi confianza de que se alcanzarán los objetivos.	5	6	24	$\frac{4}{9}$	78	162	4.17	0.01
<b>Consideraciones individuales</b>								
Dedico tiempo a enseñar y a instruir.	10	18	19	$\frac{4}{1}$	74	162	3.93	1.25

Trato a los demás cómo individuos más que miembros del grupo	19	20	26	$\frac{2}{9}$	68	162	3.66	1.42
Considero que cada individuo tiene necesidades, aptitudes y aspiraciones distintas a los demás.	5	3	19	$\frac{2}{9}$	106	162	4.41	0.98
Ayudo a los demás a desarrollar sus puntos fuertes.	5	18	24	$\frac{4}{9}$	66	162	3.94	1.13

En el liderazgo transaccional se llegan a obtener resultados similares al transformacional, se valoran tres aspectos, los cuales corresponden a **premio por contingencia, gerencia por excepción pasiva, y gerencia por excepción activa**. Según los resultados obtenidos, y que se pueden observar en la tabla 8. En el primer aspecto, denominado premio por contingencia, el ítem que obtuvo una media mayor y siendo a su vez la media más alta de los tres de un 4.28 (DS= 1.04) es *Expreso satisfacción cuando se cumplen las expectativas de los demás*. Con una media menor de un 3.37 (DS= 1.51) se encuentra el ítem *Le ofrezco ayuda a los demás a cambio de esfuerzos*.

En el segundo aspecto, gerencia por excepción pasiva, se encuentra con una media mayor el ítem *No intervengo a no ser que los problemas presenten gravedad*, con una media de un 3.68 (DS= 1.11), y con una media menor de un 2.01 (DS= 1.22), aparece el ítem *Espero a que las cosas vayan mal antes de tomar medidas*.

En el tercer y último aspecto del liderazgo transaccional, gerencia por excepción activa, se encuentra con una media mayor de un 4.09 (DS= 1.03), el ítem *Presto atención a las irregularidades, los errores, las excepciones, y las desviaciones de la norma*, y con una media menor de un 3.74 (1.09), está el ítem *Dirijo la atención hacia los casos que no cumplen las normas*.

Tabla 8.

*Frecuencias y estadísticos de la dimensión liderazgo Transaccional.*

<b>Liderazgo transaccional</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
<b>Premio por contingencia</b>								
Le ofrezco ayuda a los demás a cambio de esfuerzos	34	14	22	42	50	162	3.37	1.51

Discuto detenidamente quien es el responsable de alcanzar los objetivos de rendimiento	7	16	37	55	47	162	3.73	1.11
Dejo muy claro lo que uno puede esperar cuando se alcanzan los objetivos	2	9	23	52	76	162	4.18	0.95
Expreso satisfacción cuando se cumplen las expectativas de los demás	3	12	17	35	95	162	4.28	1.04
<b>Gerencia por excepción pasiva</b>								
No intervengo a no ser que los problemas presenten gravedad	5	22	38	52	45	162	3.68	1.11
Espero a que las cosas vayan mal antes de tomar medidas	76	43	17	17	9	162	2.01	1.22
Pongo en práctica la regla “si no está roto, no lo arregles”	73	39	16	21	13	162	2.15	1.33
Considero que los problemas deben llegar a ser crónicos para tomar medidas	76	36	21	22	7	162	2.06	1.24
<b>Gerencia por excepción activa</b>								
Presto atención a las irregularidades, los errores, las excepciones, y las desviaciones de la norma	4	9	29	46	74	162	4.09	1.03
Centro toda su atención en resolver los errores, las quejas, y los fallos que se producen	5	12	29	47	69	162	4.01	1.08
Sigo con atención todos los errores	3	17	32	55	55	162	3.88	1.05
Dirijo la atención hacia los casos que no cumplen las normas	6	15	42	50	48	161	3.74	1.09

Continuando con la descripción de los datos obtenidos en la investigación, se encuentra el liderazgo *laissez-faire*, en el cual se valoraron cuatro aspectos. Como se puede observar en la tabla 9, se presenta que *Me retraso en dar respuesta a cuestiones urgentes* es el que obtuvo una media mayor de 2.57 (DS= 1.39). Con una media menor se encuentra *Evito tomar decisiones* con un 1.96 (DS= 1.23).

Tabla 9

*Frecuencias y estadísticos de la dimensión Laissez-Faire.*

<b>Laissez- Faire</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
Evito involucrarme cuando surgen cuestiones de importancia	57	34	27	29	15	162	2.45	1.37
Me ausento cuando me necesitan	68	41	18	25	10	162	2.19	1.29
Evito tomar decisiones	84	33	20	15	9	161	1.96	1.23
Me retraso en dar respuesta a cuestiones urgentes	56	25	28	39	14	162	2.57	1.39

Además de los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire, el cuestionario aplicado valora tres dimensiones que también se encuentran presentes en el estilo de liderazgo que se desarrolla en las diferentes instituciones educativas.

Por lo tanto, en la tabla 10, se pueden observar los datos absolutos obtenidos con la aplicación del cuestionario. La primera dimensión corresponde a Efectividad, en la cual el aspecto *Soy eficaz en satisfacer los requisitos del centro educativo*, obtuvo una media mayor de un 4.38 (DS=0.85). Mientras que, en la misma dimensión, con una media menor se encuentra *Soy eficaz en satisfacer las necesidades de índole laboral de los demás*, con un 4.06 (DS=1.00).

En la tabla 10, se determina que, en la segunda dimensión, correspondiente a satisfacción, se valoraron dos aspectos, de los cuales el que obtuvo una media mayor es *Trabajo satisfactoriamente con los demás*, con un 4.32 (DS=0.94). Con una media menor se encuentra *Utilizo métodos de liderazgo agradables*, con un 4.16 (DS=1.02).

Finalmente, el tercer aspecto corresponde a Esfuerzo Extra, en el cual, como se puede identificar en la tabla 12, *Aumento la voluntad de los demás para poner el máximo desempeño*, aparece con una media mayor de un 4.20 (DS=1.08), y con una media menor se encuentra *Hago que los demás hagan más de lo que esperaban hacer*, con un 3.71 (DS=1.28)

Tabla 10.

*Frecuencias y estadísticos de las dimensiones Efectividad, Satisfacción y Esfuerzo Extra.*

<b>Efectividad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
Soy eficaz en satisfacer las necesidades de índole laboral de los demás	2	11	31	49	69	162	4.06	1.00
Soy eficaz al representar a mi grupo ante autoridades superiores	0	11	25	45	80	161	4.20	0.94
Soy eficaz en satisfacer los requisitos del centro educativo	0	7	18	43	94	162	4.38	0.85
Lidero un grupo que es eficaz	1	16	21	41	83	162	4.17	1.03
<b>Satisfacción</b>								
Utilizo métodos de liderazgo agradables	4	9	22	49	78	162	4.16	1.02
Trabajo satisfactoriamente con los demás	2	8	18	42	92	162	4.32	0.94
<b>Esfuerzo extra</b>								
Hago que los demás hagan más de lo que esperaban hacer	1 2	24	19	51	56	162	3.71	1.28

Realzo en los demás el deseo de triunfar	6	12	17	38	89	162	4.19	1.12
Aumento la voluntad de los demás para poner el máximo desempeño	6	11	13	47	85	162	4.20	1.08

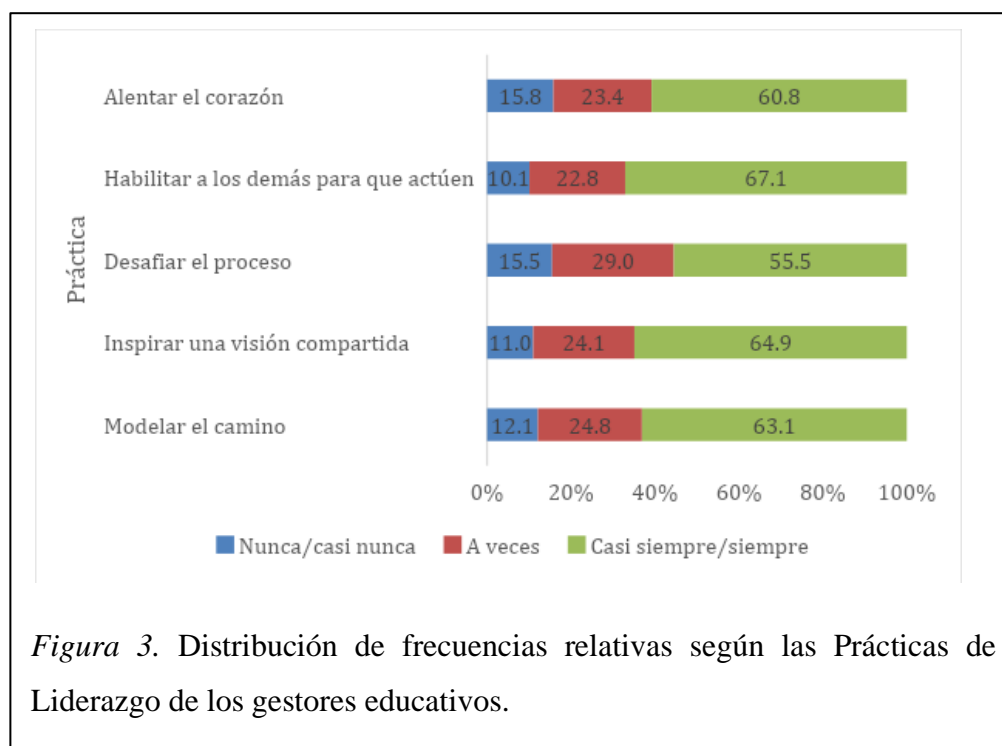
### Prácticas de liderazgo de los gestores educativos

Los resultados obtenidos sobre las prácticas de liderazgo que predominan en los centros educativos donde se realiza la investigación, se observa en la figura 3.

En la misma se observa que la práctica de liderazgo *habilitar a los demás para que actúen* tiene el porcentaje más alto con un 67.1%, en donde casi siempre o siempre se poner en práctica, seguido de un 22.8% a veces y un 10.1% nunca o casi nunca.

También, prevalece con un porcentaje alto la práctica *Inspirar una visión compartida* con un 64,9% se señala que casi siempre o siempre se presenta, un 24,1% con a veces y un 11% nunca o casi nunca. En cuanto a, la acción de *modelar el camino* muestra en un 63.1% que casi siempre se da en las instituciones seleccionadas, un 24,8% con un a veces y un 12,1% que casi nunca se presenta.

Finalmente, la práctica *desafiar el proceso* muestra que un 15.5% nunca o casi nunca se realiza, sin embargo, un 29% evidencia que a veces y un 55.5% en donde casi siempre o siempre.





Cada práctica de liderazgo cuenta con seis aspectos que le caracterizan, y que también fueron evaluados con el cuestionario aplicado. De manera que los resultados obtenidos se muestran en las siguientes tablas.

Para iniciar, en cuanto a la práctica Modelar el camino, en la tabla 11 se puede determinar que el ítem con una media mayor corresponde a *Les da ejemplos personales de aquello que espera de ustedes.*, con un 2.90 (DS=6.52) y el que obtiene una media menor es *Dedica tiempo y energía en asegurarse de que las personas con las que trabaja cumplan con los principios y estándares acordados*, con un 2.43 (DS=7.57), y con la misma media se encuentra *Crea consenso sobre un conjunto común de valores para administrar el centro*, (DS=7.68)

Tabla 11.

*Modelar el camino*

<b>Modelar el camino</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
1. Les da ejemplos personales de aquello que espera de ustedes.	22	15	26	31	67	2.90	6.91
6. Dedica tiempo y energía en asegurarse de que las personas con las que trabaja cumplan con los principios y estándares acordados.	11	11	25	39	76	2.43	7.57
11. Cumple con las promesas y los compromisos que asume.	9	21	15	35	80	2.64	7.59
16. Solicita comentarios y sugerencias sobre la forma en que nuestras acciones afectan el rendimiento de los demás.	19	16	35	37	55	2.78	6.78
21. Crea consenso sobre un conjunto común de valores para administrar el centro.	9	14	22	39	77	2.43	7.68
26. Tiene claridad con respecto a su filosofía de liderazgo.	14	16	22	27	82	2.81	7.52

En la tabla 12 se muestran los resultados obtenidos de los ítems valorados en la práctica *Inspirar una visión compartida*, donde se muestra que el ítem *Estimula a los demás a compartir sueños emocionantes sobre el futuro* obtiene una media mayor de 3 (DS=7.03).

Los demás ítems obtienen medias muy parecidas que oscilan entre 2.71 y 2.48, siendo la de 2.71 (DS= 7.33) *Describe una imagen convincente de cómo podría ser nuestro futuro como equipo*. Mientras que la media correspondiente a 2.48 (DS=7.88), aparece *Habla con verdadera convicción sobre la gran importancia y el propósito de nuestro trabajo*.

Por último, con una media menor está el ítem *Comunica una “visión global” de nuestras aspiraciones de logro*, con un 2.35 (DS=7.76).

Tabla 12.

*Inspirar una visión Compartida*

<b>Inspirar una visión compartida</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
2. Habla sobre las tendencias futuras que influirán en la forma de trabajo.	9	22	22	39	68	2.51	7.28
7. Describe una imagen convincente de cómo podría ser nuestro futuro como equipo.	15	14	27	31	75	2.71	7.33
12. Estimula a los demás a compartir sueños emocionantes sobre el futuro.	19	18	21	30	71	3.00	7.04
17. Indica a los demás cómo reorientar sus intereses a largo plazo adoptando una misma visión de centro.	14	16	30	37	64	2.66	7.09
22. Comunica una “visión global” de nuestras aspiraciones de logro.	6	10	33	34	78	2.35	7.76
27. Habla con verdadera convicción sobre la gran importancia y el propósito de nuestro trabajo.	8	14	19	31	89	2.48	7.88

Seguidamente, en la Tabla 13 se observa que, en la práctica de desafiar el proceso, los ítems que obtienen medias más altas son: *Desafía a las personas que intentan formas nuevas e innovadoras para hacer su trabajo* con una media de 3.24 (DS=5.83) y *Busca la*

*oportunidad de desafíos para probar la capacidad y habilidades de su equipo de trabajo con una media de 2.87 (DS=6.62).*

Mientras tanto que, el aspecto *Se cerciora de que fijemos objetivos alcanzables, planes concretos e hitos mensurables en los proyectos y programas en los que se encuentran trabajando*, obtiene la media más baja con un 2.26 (DS=7.80)

Tabla 13.

*Desafiar el proceso.*

<b>Desafiar el proceso</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
3. Busca la oportunidad de desafíos para probar la capacidad y habilidades de su equipo de trabajo.	22	18	33	32	56	2.87	6.62
8. Desafía a las personas que intentan formas nuevas e innovadoras para hacer su trabajo.	37	23	26	25	50	3.24	5.83
13. Busca más allá de los límites formales de la organización a la cual pertenece, maneras innovadoras de mejorar lo que hacemos.	15	10	38	34	64	2.60	7.14
18. Se pregunta “¿Qué podemos aprender?” cuando las cosas no resultan como se esperaba.	15	13	30	33	70	2.73	7.20
23. Se cerciora de que fijemos objetivos alcanzables, planes concretos e hitos mensurables en los proyectos y programas en los que se encuentran trabajando.	6	13	23	41	79	2.26	7.80
28. Experimenta y se arriesga, aun cuando existe la posibilidad de fracasar.	12	14	30	31	72	2.59	7.35

En la práctica de liderazgo, *Habilitar a los demás para que actúen*, en la tabla 14 se observa que el ítem con una media más alta corresponde a *Escucha atentamente los diversos puntos de vista* con un 2.85 (DS=7.38), seguida de *Desarrolla relaciones cooperativas entre las personas con las que trabaja* con una media de 2.82 (DS=7.23).

Además de los aspectos anteriores con la media más se ubican: *Les brinda libertad y posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer sus trabajos* con un 2.56 (DS=7.96) y por último *Trata a los demás con dignidad y respeto* con un 2.26 (DS=7.19) como la media más baja.

Tabla 14.

*Habilitar a los demás para que actúen.*

<b>Habilitar a los demás para que actúen</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
4. Desarrolla relaciones cooperativas entre las personas con las que trabaja.	16	20	23	27	75	2.82	7.23
9. Escucha atentamente los diversos puntos de vista.	15	16	19	34	76	2.85	7.38
14. Trata a los demás con dignidad y respeto.	6	10	12	24	109	2.26	8.47
19. Apoya las decisiones que los demás toman por su propia cuenta.	15	16	27	34	70	2.70	7.19
24. Les brinda libertad y posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer sus trabajos.	9	13	19	26	95	2.56	7.96
29. Se asegura de que las personas crezcan en sus trabajos a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo profesional.	19	12	32	27	72	2.76	7.19

Finalmente, se encuentra la práctica *Alentar el corazón*, en la cual, tal como se observa en la tabla 15, los ítems que aparecen con medias más altas se encuentran *Da reconocimiento y mucho apoyo a los miembros del equipo por sus contribuciones* con la media más alta de un 3.05 (DS =7.09), y le sigue *Se asegura de recompensar a las personas de forma creativa por las aportaciones a nuestro éxito* con una media de 2.97 (DS=6.93).

Con las medias más bajas se encuentran *Le da importancia al hecho de comunicarle a las personas que confían en sus capacidades* y *Elogia a las personas que trabajan con él/ella por un trabajo bien hecho* con 2.72 (DS=7.48) y 2.43 (DS=7.33) de media, respectivamente.

Tabla 15.

*Alentar el corazón.*

<b>Alentar el Corazón</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>X</b>	<b>DS</b>
5. Elogia a las personas que trabajan con él/ella por un trabajo bien hecho.	13	17	30	24	78	2.43	7.33
10. Le da importancia al hecho de comunicarle a las personas que confían en sus capacidades.	10	19	24	27	81	2.72	7.48
15. Se asegura de recompensar a las personas de forma creativa por las aportaciones a nuestro éxito.	20	22	22	29	68	2.97	6.93
20. Reconoce públicamente a las personas que marcan ejemplo de compromiso con los valores en común.	19	12	31	43	72	2.88	7.24
25. Halla la forma de celebrar los logros.	18	17	25	32	69	2.89	7.08
30. Da reconocimiento y mucho apoyo a los miembros del equipo por sus contribuciones.	23	12	25	25	77	3.05	7.09

**Relación de los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativo**

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, se han realizado pruebas de correlación para comprobar la relación entre las variables estilo de liderazgo Transformacional y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos. En primer lugar, se obtiene el coeficiente de Pearson (tabla 16), donde se detecta una correlación positiva entre todas las variables, siendo la mayor entre la variable liderazgo transformacional y la práctica “habilitar” [ $r = 0.759$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ], ubica entre los parámetros señalados por Cohen (1988) como una fuerte correlación. El coeficiente menor, se observa con la práctica “desafiar” [ $r = 0.692$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como fuerte correlación. En general se interpreta que el liderazgo transformacional tiene alta relación con las prácticas definidas por Bracho y García (2013).

Tabla 16

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre el liderazgo transformacional y las prácticas*

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1	Correlación	1	.856**	.845**	.800**	.844**	.734**
	Sig. (bilat)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	157	149	151	154	153	151
2	Correlación	.856**	1	.852**	.842**	.833**	.740**
	Sig. (bilat)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	149	154	148	150	151	149
3	Correlación	.845**	.852**	1	.741**	.791**	.692**
	Sig. (bilat)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	151	148	155	151	153	149
4	Correlación	.800**	.842**	.741**	1	.862**	.759**
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	154	150	151	158	154	152
5	Correlación	.844**	.833**	.791**	.862**	1	.749**
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	153	151	153	154	158	152
6	Correlación	.734**	.740**	.692**	.759**	.749**	1
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	151	149	149	152	152	156

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Notas:* 1= “modelar”; 2= “inspirar”; 3= “desafiar”; 4= “habilitar”; 5= “alentar”; 6= “transformacional”

Igualmente, se han realizado pruebas de correlación para comprobar la relación entre las variables estilo de liderazgo Transaccional y las prácticas de liderazgo del de los gestores educativos. En primer lugar, se obtiene el coeficiente de Pearson (tabla 17), donde se detecta una correlación positiva entre todas las variables, siendo la mayor entre la variable liderazgo transaccional y la práctica “modelar” [ $r = 0.667$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ], ubica entre los parámetros señalados por Cohen (1988) como una fuerte correlación. El coeficiente menor,

se observa con la práctica “desafiar” [ $r = 0.581$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como fuerte correlación. En general se interpreta que el liderazgo transaccional, al igual que en el caso anterior tiene alta relación con las prácticas definidas por Cuadrado, Molero y Recio (2012).

Tabla 17

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre el liderazgo transaccional y las prácticas*

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1	Correlación	1	.856**	.845**	.800**	.844**	.667**
	Sig. (bilat)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	157	149	151	154	153	156
2	Correlación	.856**	1	.852**	.842**	.833**	.628**
	Sig. (bilat)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	149	154	148	150	151	153
3	Correlación	.845**	.852**	1	.741**	.791**	.581**
	Sig. (bilat)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	151	148	155	151	153	154
4	Correlación	.800**	.842**	.741**	1	.862**	.628**
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	154	150	151	158	154	157
5	Correlación	.844**	.833**	.791**	.862**	1	.617**
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	153	151	153	154	158	157
6	Correlación	.667**	.628**	.581**	.628**	.617**	1
	Sig. (bilat)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	156	153	154	157	157	161

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota:* 1= “modelar”; 2= “inspirar”; 3= “desafiar”; 4= “habilitar”; 5= “alentar”; 6= “transaccional”

Por último, se han realizado las mismas pruebas de correlación para comprobar la relación entre las variables estilo de liderazgo Laissez Faire y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos. Se obtiene el coeficiente de Pearson (Tabla 18 donde se detecta una correlación negativa entre todas las prácticas en relación este tipo de liderazgo, es decir que a mayor puntuación en las prácticas menores puntuaciones en este tipo de liderazgo. Se observa como la mayor relación es con la práctica “alentar” [ $r = -0.301$ ,  $n = 154$ ,  $p < 0.000$ ], ubica entre los parámetros señalados por Cohen (1988) como una baja correlación. El coeficiente menor, se observa con la práctica “desafiar” [ $r = -0.213$ ,  $n = 154$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como baja correlación. Según los resultados se interpreta que el liderazgo Laissez Faire, tiene baja relación con las prácticas definidas por Estrada, Pacsi, Pérez y Cruz (2014).

Tabla 18

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre el liderazgo Laissez Faire y las prácticas*

		<b>Modelar</b>	<b>Inspirar</b>	<b>Desafiar</b>	<b>Habilitar</b>	<b>Alentar</b>	<b>Laissez Faire</b>
Modelar	Correlación	1	.856**	.845**	.800**	.844**	-.271**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.001
	N	157	149	151	154	153	156
Inspirar	Correlación	.856**	1	.852**	.842**	.833**	-.291**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	149	154	148	150	151	153
Desafiar	Correlación	.845**	.852**	1	.741**	.791**	-.213**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.008
	N	151	148	155	151	153	154
Habilitar	Correlación	.800**	.842**	.741**	1	.862**	-.273**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.001
	N	154	150	151	158	154	157
Alentar	Correlación	.844**	.833**	.791**	.862**	1	-.301**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	153	151	153	154	158	157



Laissez Faire	Correlación	-.271**	-.291**	-.213**	-.273*	-.301**	1
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.008	.001	.000	
	N	156	153	154	157	157	161

*Nota: \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

## Interpretación de datos

En este apartado, se realizará el análisis de los datos en dos momentos diferentes. El primero, se centrará en lo respectivo a los estilos de liderazgo que se trataron en la investigación. Posteriormente, se realizará la interpretación concerniente a las prácticas que complementan las acciones usuales dentro de cada estilo citado.

A través de las respuestas obtenidas en la aplicación del cuestionario MLQ 5X, y su relación con la teoría propuesta por medio de diversos autores, es posible verificar la medida en la cual se cumplen las características usuales para los estilos de liderazgo contemplados en la presente investigación. Para todas las variables se analizaron los resultados con mayor y menor puntaje tomando en cuenta la media obtenida, con el fin de describir específicamente cada uno de los factores que influyen en el liderazgo, de acuerdo con las impresiones que cada director ha generado en sus respectivos colaboradores. De la misma forma, existen casos en los cuales se evidencia un grado de contraste con respecto a los referentes teóricos presentes en la investigación, dando a entender que los elementos que caracterizan a los estilos de liderazgo no necesariamente se presentan como un todo inseparable en cada individuo.

### Liderazgo transformacional

Como primer tipo por analizar, y el de mayor predominancia según el MLQ (como se indica en la figura 2), se tiene el liderazgo transformacional, coincidiendo con otros trabajos similares (Barreda et al., 2009; Blasini, 2011; Villacorta-Spinner, 2015). En su primer aspecto, con respecto a los ítems relacionados con “estimulación intelectual”, se encuentra que el resultado mayor lo posee el ítem “*Al resolver problemas busco diferentes perspectivas*” con una media de 4.21 (DS=0.98). Al presentarse en dicha posición, se deduce

que el aspecto de transformación del entorno no se basa únicamente en los valores, metas y comportamientos del líder; sino que este brinda un espacio a los puntos de vista de los colaboradores en las diversas situaciones y etapas que involucra. El factor de participación que otorga dicho acto lleva a cabo un papel esencial dentro del logro de objetivos, pues el rol del líder transformacional se basa en la inspiración y motivación de su equipo de trabajo, como se respalda a través de la teoría de Bracho y García (2013). A través de la creación de confianza, trabajo en conjunto y sensación de respaldo que poseerán los colaboradores ante una reacción positiva para sus ideas, se puede promover la generación de metas más ambiciosas. La aceptación de sus propuestas y poder verlas en acción, especialmente si dan los resultados esperados o mejores, constituye un incentivo sumamente útil para las eventuales adversidades o proyectos por los cuales deba pasar el centro educativo hacia el éxito.

Por otra parte, el ítem dentro del mismo aspecto con el puntaje más bajo corresponda a “*Reexamina asunciones de manera crítica para plantearme si son las adecuadas*” con una media de 3.55 (DS=1.32). A partir del análisis del ítem anterior se puede determinar que, si bien los líderes cumplen con el comportamiento transformacional de buscar alternativas en sus colaboradores, no todos ellos cuentan con el factor de crítica que permita determinar si estas son adecuadas; más allá del sentimiento de satisfacción que brinda a cada individuo ver realizada su idea inicial. Si el factor de inspirar a través de participación involucra poca meditación sobre la efectividad de los medios que se utilicen, puede mostrarse contraproducente; pues será a la hora de los resultados cuando se causará en los colaboradores la desconfianza y desmotivación para los retos siguientes. Por otro lado, esta deficiencia también puede darse a nivel individual del líder, significando que los rumbos que asume adecuados hacia las metas se ven truncados por centrarse de manera excesivamente firme en sus actitudes, valores, metas y comportamientos. Estos elementos son esenciales en el líder transformacional, como lo indica Juárez (2010), pero una convicción demasiado fuerte y poca autocrítica puede convertirlos en una deficiencia.

Aun cubriendo el liderazgo transformacional, se analiza el aspecto de “*influencia idealizada (conducta)*”. Como el ítem con mayor puntaje, se encuentra “*Hago hincapié en la importancia de tener una sólida visión de propósito*” con una media de 4.40 (DS=0.85). Esto

implica que los colaboradores consideran que su líder les da una base suficiente para visualizar la meta como algo por lo cual vale la pena el esfuerzo. Un objetivo puede carecer de propósito si únicamente se concentra en el “a dónde” llegar, dejando de lado elementos de suma importancia para brindar credibilidad como “de qué forma” y “por qué en esa dirección”. En muchos casos, para el equipo no bastará con que se les pida resultados, sino que el líder transformacional deberá asegurarse de hacerles comprometerse a partir del trasfondo que respalda esa meta, qué la hace posible y qué conlleva alcanzarla. Según lo propuesto por Dess, Picken y Lyon (como se menciona en Thieme, 2005), el éxito de un líder transformacional se puede medir a través de su capacidad para moverse rápida y decisivamente, crear un sentido de urgencia, desarrollar y comunicar una visión y un plan, consolidar las mejoras a través de institucionalizar el cambio y plantear metas amplias, y autorizar a sus compañeros(as) a actuar. Esto complementa teóricamente lo propuesto, pues son acciones que brindan claridad y confianza para que los docentes consideren que su persona directora brinda un sentimiento de propósito a las decisiones que realiza, y a aquellas en las cuales involucra a los demás. En efecto, un líder que tenga sus ideas claras será capaz de determinar los movimientos más aptos para la situación que se presenta, y a la vez evitará la pasividad en los colaboradores; quienes actuarán con la misma seguridad si se les dan a conocer adecuadamente los medios, resultados esperados y sus efectos. La respuesta positiva ante este ítem muestra que los directores presentan una competencia suficiente para dar propósito a los objetivos, convirtiéndolos más en logros colaborativos, en representación de todos los miembros de la comunidad educativa, en vez de solo simples fines por alcanzar.

Continuando con el mismo aspecto, se aprecia que el ítem con la media menor de 3.74 (DS=1.32) es “*Hablo sobre mis creencias y valores más importantes*”. Como se destaca, estos aspectos personales del líder resultan de suma importancia para que los colaboradores tengan claridad sobre los propósitos por los cuales trabajan. Más allá de generar convencimiento y credibilidad sobre lo que se propone, funcionan como un componente que otorga al equipo de trabajo la capacidad de identificarse con las metas. Un miembro que conozca la profundidad emocional del objetivo hacia el cual se dirige, será capaz de generar una conexión más cercana con este, y forjará mejores resultados que reflejen dicha unión. Considerando el ítem anterior, en el cual se determina la capacidad de las personas directoras para dar una visión sólida de lo que se quiere lograr, se entiende también que algunos de estos

no logran una comunicación clara sobre su sentir. Debido a la posibilidad de que el objetivo de la institución se transforme en ese mismo, eventualmente se afecta el sentimiento de identidad con respecto a las metas; siendo que estas estarán respaldadas por una base únicamente de métodos y resultados.

En cuanto al siguiente aspecto del liderazgo transformacional, sobre “influencia idealizada (atributos)”, el ítem con media mayor de 4.18 (DS= 1.01), es “*Mi modo de actuar hace que los demás sientan respeto hacia mí*”. El respeto es un elemento diferenciador de los procesos de transformación y crecimiento, además de un factor de influencia en sus resultados. Este concepto dentro del aspecto transformacional, se encuentra relacionado con la capacidad para motivar, inspirar y causar admiración por parte del líder hacia sus colaboradores. Esto complementa lo indicado por Pons y Ramos (2012), pues mencionan que, si se cumplen estos aspectos, los miembros de la comunidad educativa se identifican con la misión de la organización y desarrollan sus funciones efectivamente. El rendimiento, tanto en el camino como en el destino, se verá marcado por la manera en la que el líder sea capaz de colocarse a sí mismo en una posición que genere parte de la motivación, como constante del liderazgo transformacional.

En cuanto al ítem con menor media de 2.96 (DS= 1.41), se encuentra “*Hago ostentación de un sentido de poder y de confianza*”. Entendiendo estas características en su forma positiva, y considerando que, en el ítem anterior, los docentes manifestaron en su mayoría respetar a sus líderes, se genera la deducción de que este no se da a partir de sus demostraciones de autoridad o de seguridad en el aspecto de actitud o carisma, sino que se dirige más a estar motivado por los resultados obtenidos o por la correcta gestión institucional y de recursos, entre otros. La personalidad juega un papel fundamental en el líder transformacional, pues considerando lo mencionado por Salazar (2006), este debe influir en la cultura de la organización y transformar creencias, actitudes y sentimientos.

En cuanto al aspecto de “motivación por inspiración”, se encuentra como la media mayor de un 4.57 (DS= 0.78) el ítem “*Soy optimista cuando hablo del futuro*”, mientras que la media más baja resultó ser “*Manifiesto mi confianza de que se alcanzarán los objetivos*” con un 4.17 (DS= 0.01). Estos se analizan en forma conjunta, pues la forma en la que uno

afecta al otro es particularmente fuerte. Esto se debe a que el optimismo es un elemento que genera acción; permite a los colaboradores imaginar las posibilidades de éxito y esforzarse más en alcanzar los cambios. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el optimismo debe encontrarse fundamentado en una serie de hechos que respalden la posibilidad legítima de alcanzar la meta, y no solo utilizarse como una herramienta que aumente la efectividad de los colaboradores a modo de promesa. Si bien la media mayor indica que los líderes de los y las docentes que respondieron el cuestionario actúan de forma optimista, hay algunos que no muestran su seguridad, entre todos los aspectos, sobre el proceso o sobre el resultado. Sardon (2017) complementa este aspecto, mencionando que el liderazgo transformacional pretende anticipar tendencias futuras, inspirando una visión institucional. Si un líder es incapaz de manifestar de forma clara su confianza sobre las metas, su posibilidad de alcance, su realismo y su efecto en el centro educativo y sus miembros; dificultará la transformación efectiva de su entorno.

Como aspecto final del liderazgo transformacional, se encuentran las “consideraciones individuales”, dentro de las cuales el ítem de media mayor de 4.41 (DS= 0.98) es “*Considero que cada individuo tiene necesidades, aptitudes y aspiraciones distintas a los demás*”, y como la media menor con un 3.66 (DS= 1.42) se encuentra “*Trato a los demás como individuos más que miembros del grupo*”. En este caso, ambas respuestas poseen una connotación positiva, pues la primera implica que los líderes poseen el conocimiento adecuado de sus colaboradores, generando la habilidad de colocar a cada persona en el lugar más oportuno y correspondiente a sus características; de forma que los resultados y los sentimientos de logro individuales sean más sencillamente alcanzables. De la misma forma, la menor cantidad de respuestas para el segundo ítem significa que la mayoría de los docentes que realizaron el cuestionario perciben que su director los ve como una pieza importante para completar el grupo, y no como un elemento que solo llena o deja vacío un lugar. Sardon (2017) indica que el líder motiva a sus colaboradores a realizar actos más allá de sus expectativas, produciendo cambios de forma integral y crecimiento personal; lo cual se adapta en gran medida a lo que reflejan estos dos ítems: considerar las individualidades y desarrollo de cada quien, sin dejar de lado el elemento grupal que logra cohesión entre cada participante.

Adicionalmente, una vez que se ha realizado el análisis de los ítems, cabe resaltar la relación que este estilo de liderazgo posee con el democrático, atendiendo a las características resaltadas por autores como Munayco (2018) y Orbegozo (2018), entre las que se encuentran la identidad con la institución, el conocimiento de las habilidades y deficiencias que pueden complementar el conjunto, la innovación y creatividad en el trabajo a desarrollar, y la motivación que va de la mano con el éxito de las metas propuestas. El progreso que dirige a los logros no está sustentado únicamente en el líder como figura de autoridad, sino que se basa en la unión de la actividad y participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, aportando hacia la toma de decisiones y a la formulación de objetivos.

### **Liderazgo transaccional**

Con respecto al liderazgo transaccional, como segundo en predominancia según el MLQ (como se indica en la figura 2), se tiene como primer aspecto el “premio por contingencia”, donde el ítem con la media mayor de un 4.28 (DS= 1.04) corresponde a “*Expreso satisfacción cuando se cumplen las expectativas de los demás*”. El líder, en este caso, basa su labor en brindar una recompensa a los actos ya concretados por sus colaboradores, lo cual llevará hacia un mejor rendimiento ante el conocimiento de que sus logros los llevarán a recompensas similares o mayores que un cumplido. Así como lo indica Carrasco (2018), los colaboradores se motivan con base en las recompensas esperadas, por lo que realizar un reconocimiento explícito funciona a modo tanto de premio como de motivador para eventuales actividades, bajo la premisa establecida de que su persona a cargo está consciente de sus resultados. Un simple reconocimiento es capaz de sentar el precedente para el éxito del entorno donde se desempeña el líder transaccional, y los docentes participantes del cuestionario utilizado en la presente investigación perciben la existencia de esta característica en sus gestores.

Como el ítem de menor media con un 3.37 (DS= 1.51) dentro del mismo aspecto anterior, se encuentra “*Le ofrezco ayuda a los demás a cambio de esfuerzos*”. Esta respuesta puede interpretarse de dos formas; siendo que puede significar que la ayuda percibida por los docentes participantes no es dependiente de su esfuerzo, sino que proviene de su personalidad; o bien, que los esfuerzos realizados no generan o influyen en recibir un trato particular que se pueda considerar de esa forma. Independientemente de la interpretación que

se le otorgue, esta es un indicador de que algunos de los directores descritos hacen un menor uso de la transacción como factor para otorgar a sus colaboradores tratos beneficiosos relacionados con su atención directa.

En cuanto al segundo aspecto, sobre “gerencia por excepción pasiva”, se encuentra como ítem de mayor resultado “*No intervengo a no ser que los problemas presenten gravedad*” con una media de un 3.68 (DS= 1.11). De este resultado es posible determinar que una cantidad considerable de los líderes descritos no se basan necesariamente en una constancia para tratar las situaciones adversas; sino que, de una forma similar a la que recompensan al momento en que el logro se ha alcanzado, colocan el castigo hasta el momento en que el incumplimiento sea claro. Así como lo respaldan autores como Pons y Ramos (2012) y Castro y Nader (2007), quienes indican que aparte de los líderes que supervisan que el trabajo se desarrolle adecuadamente, hay quienes actúan hasta el momento del conflicto para castigar o reprender a sus colaboradores.

Dentro del mismo aspecto, pero con la media menor de un 2.01 (DS= 1.22), se encuentra el ítem “*Espero a que las cosas vayan mal antes de tomar medidas*”. Este resultado se puede tomar en forma positiva, pues da a entender que los docentes no ven a su director respectivo en situaciones donde se presenten puntos de quiebre para la institución. Si bien en principio puede sonar contradictorio con respecto al ítem anterior, se puede deducir que los momentos considerados “graves” se refieren a aspectos definidos formalmente dentro de la gestión del centro educativo, y no en consideraciones subjetivas sobre esta. Es por eso que, tomando en cuenta la idea de Molero y Recio (2012) es posible que, dentro de este tipo de liderazgo, cuando es bien aplicado, se consigan resultados positivos en lo que respecta a la satisfacción y el rendimiento de los empleados. Así, se posibilita comprender que los estilos de liderazgo pueden presentarse como positivos según las circunstancias bajo las cuales se apliquen, y no necesariamente por los elementos teóricos que los caracterizan.

En cuanto al tercer y último aspecto del liderazgo transaccional, se encuentra como la respuesta con media mayor de un 4.09 (DS= 1.03), el ítem “*Presto atención a las irregularidades, los errores, las excepciones y las desviaciones de la norma*”. Este punto se puede relacionar con el momento de actuar mencionado previamente, sobre el cual se

determinó una tendencia hacia actuar hasta la gravedad del asunto en los líderes transaccionales, a partir de la percepción de los docentes bajo su cargo. Como se indica, dicha gravedad se puede medir a partir de los elementos normativos con los que cuenta el centro educativo, por lo que tiene sentido que los líderes se muestren atentos a las acciones que rompen protocolos determinados, siendo esencial para ejecutar medidas transaccionales a modo de sanción. Por otro lado, el ítem que cuenta con la media menor de un 3.74 (DS=1.09), es *“Dirijo mi atención a los casos que no cumplen las normas”*. Esta respuesta genera un contraste con respecto a la obtenida sobre el primer ítem pues, si se considera que los líderes prestan atención a las acciones contrarias a la norma, la deducción alcanzada es que esta no se logra de forma total o efectiva; sino que puede verse afectada por demás irregularidades sancionables, pero no dadas por un reglamento que las describa de manera precisa. Otra interpretación es que el líder dirige su mirada hacia los aspectos orientados al éxito en la gestión y los actos positivos; enfocando de manera simultánea, pero distinta, los gestos castigables y los recompensables. Sardon (2017) hace la diferenciación de que estos gestores motivan a los demás a actuar con base en lo que se espera, por lo que resulta fácil encajar la actitud vigilante que presentan los líderes transaccionales ante no solamente aquellos actos directamente relacionados con la normativa, sino cualquiera que pueda llegar a afectar los procesos que dirigen a las metas de la institución. De igual forma, los colaboradores podrán reconocer las acciones que el líder determina como posibles obstáculos a los objetivos que, si el líder ha logrado que se compartan de forma efectiva, ellos mismos desean alcanzar.

Como cierre de este apartado, cabe resaltar la posibilidad de que ciertas acciones que identifican al liderazgo transaccional dirijan a que se aplique, al mismo tiempo, un estilo autoritario. De acuerdo con ideas presentadas, como las de Murillo (2006) y Zuzana (Citado por Munayco, 2018), este estilo se vuelve unidireccional entre la persona a cargo y sus colaboradores, de forma que una gestión basada estrictamente en recompensas y sanciones puede evitar que exista comunicación entre los y las docentes, y que prevenga que se presenten espacios donde estos hagan uso de su iniciativa y aporten al éxito de la institución. Si la participación de los colaboradores responde únicamente a evitar hacer aquello que les acarrearé castigos, y a seguir de una manera poco flexible aquello que les traerá un premio, su rendimiento difícilmente será el óptimo, ante la falta de motivación, ambiente hostil o de competencia negativa, y poco valor añadido creativo que se pueda brindar a los procesos.



### **Liderazgo laissez-faire**

Como el último tipo en esta investigación, y el último en predominancia según el MLQ (como se indica en la figura 2), se encuentra el liderazgo laissez-faire, con respecto al cual se analizarán dos ítems. El primero, con la media más alta de un 2.57 (DS= 1.39), corresponde a “*Me retraso en dar respuesta a cuestiones urgentes*”. Como lo indican Castro y Nader (2007), estos líderes no realizan intercambios de ningún tipo para lograr las metas, no hacen uso de la autoridad que se les confiere, ni cobran responsabilidades mayores. Aparte del factor negativo de esta dimensión, se puede describir como “ausente”, lo cual se evidencia a partir de la afirmación de los docentes que tomaron el cuestionario. Esta falta de participación se presenta, en un inicio, como una de las causas por las cuales se generan situaciones de urgencia; pues la poca atención global y falta de vigilancia constante sobre los eventos que se dan en el centro educativo provoca dificultad de respuesta pronta y efectiva para todos sus miembros y colaboradores. Adicionalmente, en el segundo ítem, con la media más baja de un 1.96 (DS= 1.23), se encuentra “*Evito tomar decisiones*”. Esto implica que algunos de los líderes, previamente caracterizados como poco responsables con su entorno, sí llevan a cabo su labor de decidir sobre los casos que tengan la relevancia suficiente para requerirlo. Sin embargo, cabe tomar en cuenta que dicha acción se realiza de manera desinformada o sesgada, ante el desconocimiento de la situación actual con el que contará un líder alejado constantemente del deber.

A continuación, trasladándose a las dimensiones del liderazgo, se encuentra en primer lugar la “efectividad”. Este elemento, como lo indica Chiavenato (2006), se debe entender como la medida en la cual se alcanzan los objetivos y resultados. En esta, la media mayor es “*Soy eficaz en satisfacer los requisitos del centro educativo*” con un 4.38 (DS=0.85); mientras que la menor se encuentra en “*Soy eficaz en satisfacer las necesidades de índole laboral de los demás*” con un 4.06 (DS=1.00). Como un conjunto, se pueden interpretar como la capacidad de respuesta por parte del líder para cumplir con las metas institucionales, pero sin ser suficiente el lugar que se le da a los aspectos personales de sus miembros. Como un aspecto que puede variar de institución a institución, el líder toma las necesidades de su personal como una meta al mismo nivel de aquellas relacionadas con la gestión de sus otros recursos; sean económicos, materiales, de infraestructura, entre otros. De igual forma que en

análisis previos, el enfoque en el factor humano, sea a través de su participación y desarrollo o su premiación, funciona como un incentivo para el fortalecimiento de los procesos que se den en su entorno. El sentimiento contrario, en el que los colaboradores no solo no sean una prioridad, sino que tan siquiera ven cumplidas sus expectativas básicas, puede generar un efecto opuesto en el rendimiento general; pudiendo llegar a afectar el logro de los objetivos del centro educativo.

Como segunda dimensión, se encuentra la “satisfacción”. Como lo indican Boada y Tous (1993), este concepto tiene un grado determinante en las personas, pues se refiere a su bienestar en la parte laboral. Para este caso, los aspectos evaluados en los ítems del cuestionario fueron “*Trabajo satisfactoriamente con los demás*”, como la media más alta con un 4.32 (DS=0.94); y “*Utilizo métodos de liderazgo agradables*”, como la más baja con un 4.16 (DS=1.02). La primera representa la capacidad de los líderes para tomar parte activa en el trabajo en equipo dentro de la institución, y hacerlo en la forma que conserve en sus colaboradores el deseo de mantenerlo como una constante en sus labores. Funciona como un indicador de la medida en la que la comunicación será efectiva entre el director y los docentes, pues el caso donde se genere conflicto afectará la voluntad de escuchar o seguir indicaciones. Además, la relación negativa entre ambos genera que las tareas resulten tediosas; afectando tanto procesos como resultados. En este sentido, se puede afirmar que la mayoría de los líderes pertenecientes a la muestra logran evitar estas adversidades con base en la satisfacción generada en los grupos en que participan, sea por actitud o por objetivos.

Por otra parte, el segundo ítem da a entender que algunos líderes llegan a afectar la satisfacción a través de la aplicación de estilos de liderazgo que no resultan cómodos para ciertos miembros de la institución. Este elemento resulta subjetivo, pues incluso si se determina teóricamente la existencia de métodos positivos y negativos, existirán casos donde la forma en la que se alcancen los resultados no sea considerada como la más apta por todos los colaboradores, o bien, que los verdaderos efectos de los resultados alcanzados no coincidan con los ideales de cada individuo. A pesar de esto, un sentimiento generalizado de disconformidad denota un efecto de importancia sobre el entorno, evitando un desarrollo correcto de los planes de trabajo determinados, tanto a nivel individual como colectivo. Como lo indican Castro y Nader (2007), la aplicación del liderazgo *laissez-faire* es la dimensión

más negativa, dado que este tipo de gestores evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr objetivos y no hacen uso de la autoridad que sus roles confiere. De esta forma, es posible dar sentido a aquellos casos en los cuales los colaboradores expresan su disconformidad, al considerar que ocurre poca o ninguna acción que permita medir la calidad de la gestión por parte de las personas directoras que lo aplican.

Como última dimensión, se encuentra el “esfuerzo extra”, descrito por Bass y Avolio (citados por Bracho y García, 2013) como las acciones del líder que provocan una mayor participación en su equipo, con respecto a un mayor empuje y aporte laboral. Los dos ítems sobre los cuales se verificará este concepto son “*Aumento la voluntad de los demás para poner el máximo desempeño*”, con la media mayor de un 4.20 (DS=1.08), y “*Hago que los demás hagan más de lo que esperaban hacer*”, como la media menor de un 3.71 (DS=1.28). La percepción por parte de los docentes hacia su líder, en este caso, se puede interpretar como que la mayoría de ellos son capaces de motivarlos a dar su mayor esfuerzo; pero algunos no logran generar la ambición que los mueva a alcanzar un punto más allá de la meta originalmente propuesta. Para muchas personas, tanto líderes como colaboradores, lograr los objetivos es un indicador suficiente de bienestar y éxito en las labores que llevan a cabo; sin embargo, otras consideran que lograr al menos un paso más allá de la meta propuesta añade un aspecto que permite medir el desarrollo y crecimiento de la institución, ante la sensación estática de alcanzar finalidades que únicamente parecen mantener el centro educativo a flote.

Finalmente, resulta sencillo relacionar este tipo de liderazgo con el estilo liberal, pues Orbegozo (2018) indica que en este último no hay diálogo entre el líder y sus colaboradores, y el primero funciona como un proveedor de materia prima para realizar el trabajo, sin participar de este ni generar ningún nivel de avance o de verificación por su propia cuenta. De la misma forma, Zuzana (Citado por Munayco, 2018), da a entender que no se debilita únicamente la relación líder-colaborador, sino que dificulta que los propios trabajadores puedan relacionarse entre sí de manera efectiva, generándose rivalidades y conflictos sin resolver, y teniendo como resultado el no cumplimiento de los objetivos de la institución. De esta forma, la ausencia de un líder más allá de una figura representativa o de posición laboral, previene que las metas de la institución se logren o, en algunos casos, que lleguen a existir;

por lo cual no habrá un objetivo conjunto por el cual esforzarse, debilitando así cualquier esfuerzo inicial que un colaborador proponga.

### **Prácticas de liderazgo**

En el próximo apartado, se analizarán los datos correspondientes a las prácticas de liderazgo predominantes en los centros educativos donde se realizó la investigación. Como punto de partida, se encuentra la práctica de liderazgo “*habilitar a los demás para que actúen*”, cuyo porcentaje de 67.1%, representa los casos en los que casi siempre o siempre se ponen en práctica, seguido de un 22.8% para las situaciones en los que se evidencia a veces, y un 10.1% para aquellas donde nunca o casi nunca. A partir de estos resultados, se demuestra la parte del liderazgo en donde se fomenta la colaboración y se fortalece a los demás. Es parte del trabajo en equipo involucrar a las personas para alcanzar objetivos en común en un ambiente de confianza, como lo indican Kouzes y Posner (2003). Brindar participación a los colaboradores constituye una labor de suma importancia en la generación de transparencia, pues directa o indirectamente dará lugar a la apertura sobre ideas y toma de decisiones, que permitirá a los colaboradores manifestar en forma clara sus objetivos e intenciones. Además, representa una parte importante de la formación de líderes futuros o de mando medio, fortaleciendo las capacidades individuales y, como consecuencia, grupales en vista de las metas con las que cuenta la institución.

Como segunda práctica, se encuentra “*Inspirar una visión compartida*”, presentándose en un porcentaje de 64,9% para las ocasiones en que casi siempre o siempre se presenta, un 24,1% con a veces, y un 11% nunca o casi nunca. Seguidamente, en cuanto a la práctica de “*modelar el camino*”, los resultados muestran un 63.1% de casos en los que casi siempre se da en las instituciones seleccionadas, un 24,8% para a veces, y un 12,1% en que casi nunca se presenta. Estos forman parte de los aspectos más relevantes dentro del alcance de puntos medios y satisfacción mayoritaria; los cuales, siempre y cuando se encuentren dirigidos hacia la meta en forma realista y efectiva, se convierten en el mejor resultado ante las diversas opiniones y discusiones que eventualmente afectan el rendimiento. La percepción docente sobre el liderazgo que se presenta en la institución ejemplifica que hay un interés por alcanzar metas en común, donde se hace un esfuerzo por obtener una visión compartida sin una exigencia sino más bien una inspiración, como lo indican Kouzes y

Posner (2003). De esta forma, la solución a los problemas que enfrente la institución, junto con la simplificación de coincidir en los medios para llegar a ella, se consigue mediante el trabajo dirigido a un objetivo que los colaboradores conozcan, en el cual confíen y que represente un balance entre el éxito personal y el del conjunto. Por supuesto, esto no se puede alcanzar si el líder carece de la capacidad que le permita orientar al equipo en la dirección correcta, con base en valores que le representen, ejemplos positivos que los demás puedan seguir, y una credibilidad que sustente sus palabras y actos. A partir de esto, el camino forjado suministrará el rumbo por tomar, como representación de los ideales del líder.

Finalmente, la práctica “*desafiar el proceso*” muestra que un 15.5% nunca o casi nunca se realiza, sin embargo, un 29% evidencia que a veces y un 55.5% en donde casi siempre o siempre. En cuanto a esta práctica, es posible percibir un porcentaje levemente menor con respecto a las anteriores, debido a que la misma involucra desafiar lo tradicional y poner en práctica acciones que dirijan a reinventar la institución. Como lo indican Kouzes y Posner (2003), los líderes se arriesgan, buscan y aceptan los desafíos. Este acto por sí solo representa una acción de la cual muchos prefieren alejarse, ya sea por lo fuertemente establecidos que se encuentran los elementos tradicionales de gestión en el centro educativo, o por el temor de equivocarse que produce no tener certeza de los efectos que producirán. Los desafíos usualmente se enfrentan con alternativas, por encima de su aceptación, y su búsqueda se presenta como ilógica ante las repercusiones y sanciones que podrían involucrar al líder o a sus colaboradores. Sin embargo, para otros, el tomar y enfrentarse a los retos se convierte en la mejor forma de medir los resultados de sus planes; independientemente de si estos logran éxito o se convierten en una propuesta por modificar, sustituir o mejorar. Adicionalmente, si se busca la innovación, esta no siempre puede venir del líder, si no que brinda a sus colaboradores la oportunidad de poner en la mesa sus propuestas, combinarlas y formar una parte de los procesos de crear una visión compartida y definir los medios más aptos para alcanzar la meta; sin necesidad de recurrir a los medios tradicionales que pueden volver lento y complicado el camino. La percepción de los docentes con respecto a estos métodos muestra un punto por mejorar para sus respectivos directores, dentro de los propósitos para maximizar el rendimiento de la gestión educativa ante el entorno cambiante de la sociedad.

Seguidamente, cabe resaltar que cada práctica de liderazgo cuenta con seis aspectos que le caracterizan, y que también fueron evaluados con el cuestionario aplicado. De esta manera, los resultados obtenidos se analizan en los siguientes párrafos.

Para iniciar, en cuanto a la práctica “*Modelar el camino*”, se puede determinar que el ítem con una media mayor corresponde a “*Les da ejemplos personales de aquello que espera de ustedes*”, con un 2.90 (DS =6.52) y el que obtiene una media menor es “*Dedica tiempo y energía en asegurarse de que las personas con las que trabaja cumplan con los principios y estándares acordados*”, con un 2.43 (DS=7.57). Con la misma media se encuentra “*Crea consenso sobre un conjunto común de valores para administrar el centro*” (DS=7.68). Como lo indica Salazar (2006), un buen líder pone en práctica estas acciones para reconocer y potenciar a los miembros de su institución y es así cómo influye en ella. A través de la demostración de aquello que espera de sus colaboradores, no solo les genera claridad y brinda seguridad para actuar, sino que da a entender que lo que solicita no se presenta como un acto imposible. La capacidad de dar realismo a las acciones que pide es un elemento esencial para motivar a los encargados a realizarla, pues tendrán un precedente que les permita identificar lo que pueden aplicar para su propio proyecto y aquello que pueden mejorar. Sin embargo, los ítems con media menor indican que existen algunos de los líderes que, si bien sientan correctamente las bases para el inicio, no verifican correctamente el cumplimiento de un proceso y fin satisfactorios; además, fallan en la creación de un sentimiento común, el cual puede dificultar un buen funcionamiento si no existe un efecto de conjunto.

En la tabla 18 se muestran los resultados obtenidos de los ítems valorados en la práctica “*Inspirar una visión compartida*”, donde se muestra que el ítem “*Estimula a los demás a compartir sueños emocionantes sobre el futuro*” obtiene una media mayor de 3 (DS=7.03). Este resultado representa el accionar del líder para pensar en el futuro como una posibilidad que permita avanzar en los objetivos comunes con sus colaboradores, destacando un cambio significativo para marcar la diferencia e innovar, o transmitiendo su visión para poder alcanzar sus metas. Esto deja ver a los docentes que sus ideales se escuchan y se tienen en cuenta, generando cercanía a través de sus sentimientos; a través de la habilidad de su líder por contagiar su entusiasmo para esforzarse y promover el alcance de metas, como lo proponen Kouzes y Posner (2003). Los demás ítems obtienen medias muy parecidas que

oscilan entre 2.71 y 2.48, siendo la de 2.71 (DS= 7.33) “*Describe una imagen convincente de cómo podría ser nuestro futuro como equipo*”, mientras que la media correspondiente a 2.48 (DS=7.88), aparece “*Habla con verdadera convicción sobre la gran importancia y el propósito de nuestro trabajo*”. Un aspecto a tomar en cuenta es que los sueños propuestos en la primera parte no se alcanzan con base en un simple deseo, sino que el líder debe ser capaz de generar convicción sobre su posibilidad y las habilidades que sus colaboradores poseen para alcanzarlo. El dar un propósito a las aspiraciones es el modo ideal a través del cual el líder puede inspirar, en quienes le rodean, la confianza suficiente para compartir sus propuestas; que formarán parte de los eventuales éxitos.

Por último, con una media menor está el ítem “*Comunica una ‘visión global’ de nuestras aspiraciones de logro*”, con un 2.35 (DS=7.76). Un resultado bajo para este ítem implica que algunos de los líderes caen en la individualización de las metas, fallando en dejar claro la importancia del objetivo general por el cual se trabaja. Incluso si la meta está definida a nivel institucional, el colaborador podrá visualizarla como una meta exclusivamente del líder. Si esta falla en brindar los medios para compartirla a nivel emocional, los docentes generarán sus metas con la misma mentalidad individualizada que se les ha transmitido, a la vez que perderán una parte del sentimiento de pertenencia que otorga una misión repartida uniformemente a través de las labores de cada uno de ellos.

Seguidamente, en la práctica de “*desafiar el proceso*”, los ítems que obtienen medias más altas son: “*Desafía a las personas que intentan formas nuevas e innovadoras para hacer su trabajo*” con una media de 3.24 (DS=5.83) y “*Busca la oportunidad de desafíos para probar la capacidad y habilidades de su equipo de trabajo*” con una media de 2.87 (DS=6.62). Aparte de hacerlo con las prácticas establecidas que pueden mejorarse o evolucionar, generar un desafío a los colaboradores representa un factor de crecimiento necesario. Si una persona muestra iniciativa superior, tal potencial debe aprovecharse a través de retos que no le permitan asentarse en una zona de confort, sino que funcionen como un incentivo para crear ideas más grandes y en mayor cantidad; a manera de elemento de satisfacción cuando se evidencien sus efectos. Además, no basta con esperar a que surjan los desafíos para asignarlos, sino que el líder también debe ser parte de un aprovechamiento constante de aquellos que aparezcan para tomar libremente; manteniéndose él mismo en una

búsqueda constante de oportunidades de mejora. La media alta de estos ítems muestra una percepción positiva con respecto a las posibilidades que brindan los directores a los docentes para participar de estos procesos.

Por otra parte, el aspecto *“Se cerciora de que fijemos objetivos alcanzables, planes concretos e hitos mensurables en los proyectos y programas en los que se encuentran trabajando”*, obtiene la media más baja con un 2.26 (DS=7.80). Es importante que, desde las nuevas ideas, el líder tenga disposición y logre determinar si son alcanzables o no. Esto, porque todo proyecto conlleva un riesgo y la posibilidad de no concretarse; sin embargo también es una oportunidad para adoptar nuevos aprendizajes. La percepción de los docentes da a entender que algunos de sus respectivos directores se enfocan en metas poco veraces; afectando el sentimiento de confianza que pueden tener hacia dicho plan y, eventualmente, el desempeño en actividades futuras; pensando que cada nueva propuesta es únicamente una apuesta sin garantía de éxito.

En la práctica de liderazgo *“Habilitar a los demás para que actúen”*, se observa que el ítem con una media más alta corresponde a *“Escucha atentamente los diversos puntos de vista”* con un 2.85 (DS=7.38), seguida de *“Desarrolla relaciones cooperativas entre las personas con las que trabaja”* con una media de 2.82 (DS=7.23). La combinación de estos dos ítems, con alta respuesta positiva, da lugar al concepto de visión compartida sobre el cual se ha hecho fuerte énfasis a lo largo de los análisis previos. Los docentes dan muestras de considerar que no solo su director es atento a los comentarios, sugerencias y perspectivas que se le presenten; sino que es capaz de generar ideas comunes que permitan fomentar un ambiente de trabajo en equipo apto y agradable. La habilidad para sintetizar las propuestas individuales en una colectiva es una herramienta útil en la formación individual y de grupo de los colaboradores; encontrándose satisfechos por ver sus propias metas involucradas en la que apunta la institución, y sabiendo que también dará esa sensación a sus compañeros de trabajo.

Aparte de los aspectos anteriores, con la media menor se ubican: *“Les brinda libertad y posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer sus trabajos”* con un 2.56 (DS=7.96) y por último *“Trata a los demás con dignidad y respeto”* con un 2.26 (DS=7.19) como la media



más baja. La flexibilidad con respecto a las formas en las que se alcanza un objetivo dependerá de si el líder considera de mayor importancia una forma estándar de realizar los procesos, o si basta que el resultado final sea exitoso, independientemente del método. La percepción sobre las personas directoras en la presente investigación indica que eligen principalmente las maneras establecidas o reglamentadas para realizar las labores, o bien, que carecen de confianza suficiente en los y las docentes para dejarles llevarlas a cabo a su propia manera. Considerando lo indicado por Kouzes y Posner (2003), tanto en la satisfacción, como el trabajo en equipo y la confianza, se logra la capacidad del cumplimiento de objetivos al involucrar a los colaboradores, y el trato con dignidad encamina a una mejor efectividad. Sin embargo, una media baja con respecto a este último, afecta aspectos esenciales como el sentimiento de pertenencia, la comodidad y el rendimiento en general; sirviendo como un fuerte factor de desmotivación para aquellos colaboradores que se vean más afectados por las actitudes negativas de su líder. En muchos casos, el ejercicio de la autoridad se confunde con un trato agresivo o irrespetuoso hacia las personas bajo su cargo; lo cual puede generar efectos adversos a largo plazo, incluso si parece resolver algunos inconvenientes de manera rápida en el presente.

Finalmente, se encuentra la práctica “*Alentar el corazón*”, en la cual los ítems que aparecen con medias más elevadas corresponden a “*Da reconocimiento y mucho apoyo a los miembros del equipo por sus contribuciones*” con la media más alta de un 3.05 (DS =7.09), y le sigue “*Se asegura de recompensar a las personas de forma creativa por las aportaciones a nuestro éxito*” con una media de 2.97 (DS=6.93). El acto de expresar en forma clara la satisfacción que generan los aportes de los colaboradores, funciona como una herramienta para hacer más llevaderos el agotamiento y frustración que acompañan las partes más complicadas de un proyecto; y que pueden dirigir a sus participantes a abandonarlo o no poder dar su máximo esfuerzo por este. Los resultados sobre la percepción de los docentes hacia sus líderes indican que estos cumplen con mostrar la preocupación suficiente hacia las personas bajo su cargo, con el objetivo de impulsarlos a continuar. Además, el sentimiento de que la forma en que les recompensan tiene un valor añadido con respecto a lo usual, genera una sensación tanto de pertenencia legítima al conjunto, como de consideración hacia sus esfuerzos individuales. El reconocer el mérito de los colaboradores, aunque es un acto simple, permite que se compartan las recompensas, e incentiva la unidad en la organización, como

un medio para fomentar el trabajo en equipo y la identidad colectiva, como lo indican Kouzes y Posner (2003).

En cuanto a las medias más bajas, se encuentran los ítems “*Le da importancia al hecho de comunicarle a las personas que confían en sus capacidades*” y “*Elogia a las personas que trabajan con él/ella por un trabajo bien hecho*”; con 2.72 (DS=7.48) y 2.43 (DS=7.33, respectivamente. En este caso, el segundo ítem contrasta en gran medida con respecto a los anteriores, lo cual da a entender que los métodos aplicados por los directores para motivar a los docentes no se basan en halagos con respecto a su actuar; sino que, al haberse determinado que existen formas de reconocimiento por parte de los líderes, estos involucran medidas ajenas al enaltecimiento de la persona por sus resultados. Se puede interpretar que algunos líderes prefieren reservarse aquellos tratos directos que generen malentendidos eventualmente, con respecto a quien los recibe y a los demás miembros del equipo que no lo hagan. Sin embargo, el punto medio en el cual se encuentra la habilidad del líder para expresar la confianza que siente hacia las acciones de los colaboradores, demuestra que durante el proceso algunos son capaces de acercarse al aspecto personal de cada individuo; visualizando el éxito del proyecto a través de las características que aporte a la labor. Si el líder cumple al tener conocimiento de las aptitudes de las personas bajo su cargo, y las asigna de la forma correspondiente a las tareas por realizar, esta acción se vuelve honesta y legítima; sustentada en la correcta gestión de sus recursos.

### **Relación entre estilos y prácticas de liderazgo.**

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, se han realizado pruebas de correlación para comprobar la existente entre las variables, estilo de liderazgo transformacional y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos. En primer lugar, se obtiene el coeficiente de Pearson, donde se detecta una correlación positiva entre todas las variables, siendo la mayor el liderazgo transformacional y la práctica “habilitar” [ $r = 0.759$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ], ubicada entre los parámetros señalados por Cohen (1988) como una fuerte correlación. Por lo tanto, los líderes transformacionales son capaces de motivar y brindarles la confianza a sus colaboradores en el equipo; con el fin de que lleven a cabo un trabajo colaborativo, donde se pongan en práctica sus habilidades, y así se empoderen y se genere un sentido de pertenencia hacia la institución. Como indican Kouzes y Posner (2003), la colaboración entre los

miembros representa la habilidad que permite a todo equipo funcionar en forma efectiva; por lo que el logro de esta es esencial. Complementando, Bracho y García (2013) indican que el liderazgo transformacional, al implicar el cambio del entorno como un aspecto fundamental, requiere de un líder que inspira y motiva a su equipo para hacerlo posible. Por otro lado, el coeficiente menor, se observa con la práctica “desafiar” [ $r = 0.692$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como fuerte correlación. Kouzes y Posner (2003) señalan que la labor principal del gestor se ubica en el reconocimiento y apoyo de las nuevas ideas, y con tener presente la disposición de brindarles lugar; incluso a aquellas que impliquen un reto al sistema. Con esta idea en consideración, se puede decir que los líderes bajo análisis deben ser capaces de arriesgarse más para generar dichos cambios, y así evitar una monotonía o caer en una “zona de confort”, con el objetivo de generar la transformación del entorno buscada. Para ello, también es importante que sean capaces de escuchar a las personas con las cuales comparten equipo de trabajo. En términos generales, se interpreta que el liderazgo transformacional tiene alta relación con las prácticas definidas por Kouzes y Posner; lo cual coincide en gran medida con la descripción teórica propuesta a través de diversos autores.

Ante las afirmaciones sobre cómo el cambio en el entorno del centro educativo requiere la participación activa tanto del líder como de sus colaboradores, cada una de ellas es capaz de jugar un papel fundamental dentro del éxito eventual de los resultados; siendo capaces de funcionar como herramientas que facilitan compartir ideas y valores propios del director, motivar a los docentes a expresar los suyos, y colocarlos juntos de manera que funcionen como la guía a partir de la cual llevan a cabo su labor. De esta forma, se identifica como elemento esencial, tanto por los resultados de correlación como por la propia descripción de este tipo de liderazgo, la habilitación de los miembros del grupo; la cual dirige al logro de las metas determinadas como representación de los deseos del conjunto y da lugar a su desarrollo como equipo.

Igualmente, se han realizado pruebas de correlación para comprobar la correspondencia entre las variables estilo de liderazgo transaccional y las prácticas de liderazgo de los gestores educativos. En primer lugar, se obtiene el coeficiente de Pearson, donde se detecta una correlación positiva, siendo la mayor entre la variable liderazgo transaccional y la práctica “modelar” [ $r = 0.667$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ], ubicada entre los

parámetros señalados por Cohen (1988) como una fuerte correlación. Kouzes y Posner (2003) señalan la capacidad que debe poseer un gestor para dejar en claro cuáles son los principios que rigen su actuar, conocer sus propias virtudes y dar voz clara a sus propios valores; acompañado por su deber de defenderlos. Así, es posible dar razón a los requerimientos del liderazgo transaccional que dan forma a los procesos y acciones que dirigen al objetivo; tomando en cuenta las relaciones de sanción o recompensa como respuesta a ellas. El coeficiente menor, se observa con la práctica “desafiar” [ $r = 0.581$ ,  $n = 151$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como fuerte correlación. Al igual con el liderazgo transformacional, el coeficiente menor se presenta en desafiar el proceso; por lo tanto, se puede hacer una relación similar con respecto a la resistencia al cambio por parte de los gestores. Esta idea, en el liderazgo transaccional, se puede explicar en la forma en la que se suele limitar a cumplir con metas definidas, pero generalmente, no buscan ir más allá de lo que ya se encuentra establecido. Para esto, Sardon (2017) hace la diferenciación de que estos gestores motivan a los demás a actuar con base en lo que se espera; por lo se deduce que esto siempre dirigirá sus labores, incluso aquellas con una intención innovadora, o que rete de alguna forma la normativa institucional, incluso sin ser dañina o negativa. En general, se interpreta que el liderazgo transaccional, al igual que en el caso anterior, tiene alta relación con las prácticas definidas por Kouzes y Posner; sin embargo, se presentan coeficientes un tanto menores.

Es posible enlazar estos resultados con la influencia que poseen las prácticas sobre cada uno de los tipos de liderazgo; siendo que el peso de cada una de estas dependerá de las medidas que tome cada persona a cargo para gestionar la institución. Al estar las acciones del líder transaccional principalmente dirigidas hacia la premiación o sanción de las acciones ya concretadas, este resultado se puede interpretar como una influencia menor en el proceso que lleva al objetivo, pero con una participación existente dentro de las formas en las que el líder responde a los resultados finales. Dicho de otra forma, los actos de “modelar el camino”, “inspirar”, “desafiar el proceso”, “habilitar” y “alentar el corazón” se dan mayormente una vez que el colaborador ha alcanzado la meta y el líder puede utilizarla como base ejemplar para otros miembros del grupo.

Por último, se han realizado las mismas pruebas de correlación para comprobar la conexión entre las variables estilo de liderazgo Laissez Faire y las prácticas de liderazgo de

los gestores educativos. Se obtiene el coeficiente de Pearson, donde se detecta una correlación negativa entre todas las prácticas en relación a este tipo de liderazgo; es decir que, a mayor puntuación en las prácticas, menores puntuaciones en este estilo. Se observa como la mayor relación es con la práctica “alentar” [ $r = -0.301$ ,  $n = 154$ ,  $p < 0.000$ ], ubicada entre los parámetros señalados por Cohen (1988) como una baja correlación. El coeficiente menor, se observa con la práctica “desafiar” [ $r = -0.213$ ,  $n = 154$ ,  $p < 0.000$ ] ubicada igualmente como baja correlación. Castro y Nader (2007) señalan la ausencia de decisiones, intercambios y uso de la autoridad por parte de quienes aplican este liderazgo. Además, Estrada, Pacsi, Pérez y Cruz (2014) definen el liderazgo *laissez-faire* como un gestor que carece de compromiso con su organización; por lo tanto, entrega de forma voluntaria e intencional el poder al grupo de trabajadores. Se puede decir que no hay relación entre el liderazgo *laissez faire* y las prácticas de liderazgo, por tanto, sus colaboradores carecen de una guía y motivación para trabajar; inclusive llegando a ser ellos mismos quienes deben encargarse de tomar decisiones que le corresponden a su líder. También se carece de generación de trabajo en equipo, causando mayores dificultades para brindarse apoyo entre los colaboradores. Adicionalmente, si bien el hecho de carecer de una vigilancia o presión constante sobre su actuar puede convertirse en una motivación para la iniciativa, esta no se genera por causa de la adopción de ideas, recomendaciones, consejos u órdenes del líder; sino que se da ante la ausencia de una figura que impulse el cambio o mantenga el orden de forma activa en su institución. De esta forma, situaciones como desafiar un proceso o seguir un camino común se vuelven prácticamente imposibles; considerando que no hay una figura al frente que tome o genere las oportunidades a nombre de sus colaboradores, o tenga interés en mostrar a la comunidad sus propias ideas y valores. La aplicación de dichas prácticas, más bien, evita la existencia de un líder con las características del *laissez-faire*.

## Capítulo V

### Conclusiones y Recomendaciones

#### Conclusiones

A partir de la investigación realizada, con el fin de determinar la relación entre los estilos y prácticas de liderazgo de los gestores educativos desde la percepción docente del circuito 02 de la Dirección Regional de Heredia, se concluye que la mayoría de gestores educativos tiene un estilo de liderazgo ya sea transaccional o transformacional, donde la puesta en acción de las prácticas de liderazgo de desafiar el proceso, alentar el corazón, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar y modelar el camino, que son fundamentales para un liderazgo ejemplar, se ven reflejadas en la forma de trabajo de la institución.

Con respecto a los estilos de liderazgo que se analizan en la investigación, se concluye que los directores con un **liderazgo transformacional** son capaces de fomentar un trabajo en equipo, por medio del cual alcanzan las metas y objetivos que como institución tienen planteados. Es una persona capaz de escuchar y comunicarse asertivamente, lo cual conlleva al éxito de una organización que busca la transformación del entorno al cual pertenecen. Además, tiene una ruta clara y definida se hacia dónde se dirige, lo cual genera confianza en su equipo de trabajo, y se gana el respeto de los mismos; por tanto, se visualiza un trabajo cohesionado y un personal identificado con los objetivos propuestos, con la motivación y el compromiso necesarios para desempeñarse laboralmente.

En relación a los gestores educativos que establecen un **liderazgo transaccional** obtienen un buen rendimiento por parte de su equipo de trabajo, ya que les reconocen a sus colaboradores cuando sus acciones o el trabajo ejecutado tiene los resultados esperados, lo cual genera motivación en el personal. Por otra parte, cuando se presentan conflictos toman las acciones necesarias para que los problemas no se agraven y vayan a ocasionar una disfunción en el clima laboral de su institución.

Con respecto al estilo de **liderazgo laissez faire**, es el liderazgo que se presenta en menor medida en los líderes de los centros educativos. Sin embargo, donde se presenta,

generalmente son características de una persona que delega sus responsabilidades en el personal que está a su cargo, lo cual conlleva al incumplimiento de los objetivos en esas instituciones.

En cuanto a las dimensiones del liderazgo, se establecen principalmente el estilo transformacional y transaccional, lo que favorece que los gestores educativos sean efectivos en cuanto al cumplimiento de los objetivos que como institución han establecido. Con respecto a la satisfacción, los líderes son capaces de establecer un trabajo en equipo y trabajar de forma satisfactoria con su personal. Por último, fomentan un clima de trabajo motivacional, por medio del cual los trabajadores brindan un esfuerzo extra con respecto a sus labores.

Por otra parte, los líderes educativos ponen en marcha las prácticas de liderazgo en su labor como directivos de las instituciones educativas, lo cual conlleva a que sean capaces de **habilitar a los demás** para que actúen, delegando funciones y empoderando al personal a realizar sus labores de manera efectiva y acorde con el cumplimiento de los objetivos planteados.

También, **inspiran una visión compartida** con su equipo de trabajo, fomentando un sentido de pertenencia por parte del personal hacia la institución, lo cual conlleva a que se identifiquen con la misión que tienen por cumplir, y sean capaces de llevar a la práctica su labor de forma satisfactoria, inclusive llegan a brindar un esfuerzo extra.

Son gestores que **modelan el camino** sobre el que se trabaja en la institución, es decir que son ejemplo para su personal, y lo guían, teniendo claro cuáles son las metas y de qué manera se van a alcanzar. También, ponen en práctica **alentar el corazón**, es decir que motivan a sus colaboradores a seguir trabajando como lo están haciendo, tienen la capacidad para felicitar a su personal cuando tienen el rendimiento esperado, y esto genera un clima de trabajo óptimo para que el equipo de desempeñe adecuadamente.

En cuanto, a **desafiar el proceso**, se determina que los gestores educativos, en ocasiones, presentan una resistencia o temor al cambio, a los desafíos; sin embargo, en el momento que deben enfrentarlos lo hacen con la disposición que el reto así lo amerite, y con

el apoyo de su equipo de trabajo, logrado a través de las prácticas anteriormente mencionadas. Por lo tanto, para el éxito de una organización educativa, se requiere que las prácticas de liderazgo se ejecuten de forma simultánea, ya que cada una de ellas requiere de la otra, para lograr el cumplimiento de la misión educativa.

De esta manera, se puede determinar que, si se aplican las prácticas de liderazgo, en los centros educativos se estará ejecutando un liderazgo transformacional o transaccional, ya que las características de los mismos tienen una relación directa con dichas prácticas. Por consiguiente, los gestores se encargan de fomentar un equipo de trabajo empoderado, capaz de asumir retos, enfrentarlos con base en sus capacidades y la labor que cada uno desempeña, y lo lleva a cabo a través de su guía, ejemplo y motivación constante.

Por otro lado, se observa que, al aplicarse las prácticas de liderazgo de forma asertiva, va a disminuir la puesta en práctica del liderazgo laissez faire, ya que sus características son opuestas a dichas prácticas de liderazgo, por tanto, la relación que tienen es mínima o casi nula. Por esta razón, en los centros educativos se carece de conflictos sin resolver, distanciamiento entre los miembros de la institución o el estancamiento de la misma, ya que no se cumpliría con la misión que un centro educativo tiene. Por el contrario, los resultados determinan que las instituciones educativas tienen claras cuáles son sus metas, cómo deben cumplirlas, y para ellos cuentan con la guía y motivación de su líder educativo.

Por último, se considera que estos los dos estilos de liderazgo predominantes, transaccional y transformacional, y sus respectivas prácticas, hacen que los gestores educativos sirvan de modelo e inspiren a sus colaboradores a trabajar en equipo a través de esfuerzo, confianza y motivación para así lograr las metas que tienen en común. Es por esto que se aportan dos infografías dirigido a las personas que trabajan en las diversas instituciones de la Dirección Regional de Heredia, con el fin de promover los estilos y prácticas de liderazgo que lleven a generar procesos y resultados exitosos.

Esta investigación se sistematiza en tres infografías dirigidas a la comunidad educativa y a los agentes que están en el ambiente educativo, con el fin de promover los liderazgos transformacional y transaccional (Apéndice B) las prácticas de Liderazgo que desde los diferentes escenarios y funciones (padres de familia, estudiantes, colectivo



docentes, supervisores, asesores) puedan identificarse con ellos y realizar acciones que permitan generar estos estilos de liderazgo para mejorar la gestión administrativa.

Las infografías se dividen en tres: Liderazgo transaccional, liderazgo transformacional y prácticas de liderazgo, en las que se desarrolla de manera gráfica las características de los estilos de liderazgo y las acciones que puede realizar desde la gestión educativa, para que desde la comunidad educativa cada uno de sus actores pueda reflexionar sobre los estilos y prácticas de liderazgo que pueden desarrollar.

## **Recomendaciones**

### **Gestores educativos:**

- Implementar las prácticas de liderazgo que a la vez permiten ejercer un liderazgo transformacional, a través del cual puedan alcanzar los objetivos que como institución tienen propuestos en busca de mejorar la educación del país.
- Procurar alcanzar la práctica de liderazgo desafiar el proceso, y así perder el “miedo al cambio”, y buscar alternativas que mejoren los procesos educativos en las instituciones.
- Fomentar un trabajo en equipo, por medio del cual se destaquen y pongan en práctica las habilidades y destrezas del personal de la institución, lo cual genera motivación y resultados positivos en torno a los procesos educativos.
- Dinámica colaborativa en donde se articulen los procesos para lograr los objetivos.
- Impulsar la innovación permanente en las prácticas educativas.
- Motivar a los colaboradores haciéndolos partícipes del proceso, inspirarlos a asumir retos, y a trabajar por un bien común.
- Generar conciencia de que el vínculo que cree con y entre los colaboradores va a generar éxito en los resultados.
- El gestor debe modelar el camino. El líder debe fungir como referente ético.
- Ser empático con los colaboradores, esto favorece la sinergia del equipo para el logro de metas comunes.
- Dar seguimiento tanto individual como como colectivo y dar retroalimentación

**Dirección Regional de Heredia:**

- Brindar asesoría, en cuanto a estrategias y capacitaciones, a los directores y directoras de los centros educativos en relación a los estilos de liderazgo, que fomentan un trabajo colaborativo
- Promover el liderazgo transformacional para la gestión curricular y administrativa, lo cual permite fomentar el sentido de pertenencia para el alcance de los objetivos propuestos.

**Universidades:**

- Implementar cursos que permitan a los docentes y directores estar en constante capacitación con respecto a los estilos de liderazgo.
- Promover el uso de herramientas y estrategias que se ajusten a la demanda actual del contexto.
- Articular los planes de estudio con habilidades que respondan a la concreción de las políticas curriculares vigentes.

## Referencias Bibliográficas

- Abarca, Y., Aguilar, L., Cambroner, M., Chavarría, J., Moya, L., Murillo, J. (2013). La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad. *Revista Gestión de la Educación*, 3 (1), pp. 83-124. Recuperado de <https://bit.ly/2W64IB2>
- Achua, C., Lussier, R. (2011). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. D.F., México: Cengage Learning Editores S.A. de C.V. Recuperado de [shorturl.at/gABW0](http://shorturl.at/gABW0)
- Allcca, C. (2019). Liderazgo pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancayo. (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Huancayo, Perú). Recuperado de <https://bit.ly/2AN7IcI>
- Anderson, S., Leithwood, K., Seashore, K., Wahlstrom, K. (2010) *Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Minnesota, United States: The Wallace Foundation. Recuperado de <https://goo.gl/CAJkM1>
- Arias, L., López, M. y Rave, S. (2006). Las organizaciones y la evolución administrativa. *Scientia et Technica*. XII (31), pp. 147-152. Recuperado de <https://bit.ly/3fLQtbQ>
- Arias, C., Mora, F. (2016). El liderazgo transformacional - democrático para el fortalecimiento del desempeño laboral del talento humano en el Liceo San Francisco de Cajón, Dirección Regional de Educación de Pérez Zeledón. (Tesis Maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado de <https://bit.ly/36vM1II>

Barrantes, R. (1999) *Investigación: un camino al conocimiento*. Costa Rica. EUNED.

Barreda, M., Pedraja, L., Rodríguez, E., Sagredo, O., Segovia, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de arica-chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 17(1), 21-26. Recuperado <https://goo.gl/JyXENf>

Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Recuperado de <https://tinyurl.com/rhp5yv4>

Blassini, I. (2011) *Relación entre el estilo de liderazgo y las prácticas institucionales que contribuyen al aumento de la retención estudiantil en las instituciones de educación superior sin fines de lucro de Puerto Rico*. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación con Especialidad en Liderazgo Educativo. Universidad del Turabo, Puerto Rico. Recuperado de <https://goo.gl/o149vR>

Bracho, O., García, J. (2013). *Algunas Consideraciones teóricas sobre el Liderazgo transformacional*. *Estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 165-177.

British Educational Research Association [BERA] (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. Recuperado de <https://bit.ly/2yUyRKf>

Cabrera, M. (2018). Prácticas de liderazgo educativo. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 42 (1). Recuperado de <https://goo.gl/nqz2kL>

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., y Valilla, S. (2010) *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://tinyurl.com/wd4tjsh>

Carrasco, J. (2018) Estilos de liderazgo y desempeño docente, según percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Administración en la Uladech-Católica, Ayacucho, 2018. Tesis para optar por el grado de Maestría con mención en Docencia, Currículo e Investigación. Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote, Perú. Recuperado desde <https://bit.ly/2zEq63F>

Castro, A., Nader, M. (2007) Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. Bogotá, Colombia. Recuperado desde <https://bit.ly/2SKUcwp>

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración, 7ª ed.* México: Mcgraw-Hill

Consejo Superior de Educación de Costa Rica. (2008). El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense. Recuperado de <https://bit.ly/33hQBu3>

Córdova- Gutiérrez, M. (2010) Identificación de los Estilos de Liderazgo que ejerce la Coordinación del Proyecto “Mejora Del Sistema Educativo Con Equidad Para El Desarrollo Humano Sostenible De La Población Del Distrito De Frias, Sierra Altoandina De La Región Piura” (Tesis de pregrado en Educación, Piura, Perú). Recuperado de <https://goo.gl/Yms3dT>

Cortés, A. (2005). Estilos de Liderazgo y Motivación laboral en el ambiente educativo. Recuperado de <https://bit.ly/3cNWwLL>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.

Cuadrado, I., Molero, F. y Recio, P. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22 (3), pp. 495-501. Universidad de Oviedo Oviedo, España.

Darro, A. (2006) Effective School Leadership Practices Supporting The Alberta Initiative For School Improvement (Aisi)( Thesis Submitted to the School of Graduate Studies of the University of Lethbridge in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree MASTER OF EDUCATION, Alberta, Canada) Recuperado de <https://goo.gl/FzW4eu>

Decenzo, D., Robbins, S. (2002) Fundamentos de Administración. México Tercera Edición Person Educación. Recuperado de <https://goo.gl/rmEqKC>

Diéguez, A. (2005). *Filosofía de la ciencia*. España: Biblioteca Nueva.

Estrada, W., Pacsi, A., Pérez, A., y Cruz, P. (2014). El liderazgo Laissez faire. *Revista de Administración de Investigación*. 1 (1). Universidad Peruana Unión. Recuperado desde <https://bit.ly/2D5Fvxd>

Fernández, L. (2007) ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí La Recerca*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://tinyurl.com/rzcuokb>

García, K. (2007). Prácticas administrativas y de liderazgo en centros educativos públicos de Barranca, Chacarita y Puntarenas. *Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación” Universidad de Costa Rica*, 7 (2), pp. 1-27. Recuperado de <https://bit.ly/2Z07mtu>

Ghaus, B., Lodhi, I., & Shakir, M. (2017). Leadership Styles of Academic Supervisors as Predictors of Effectiveness, Extra Effort, and Satisfaction: A Case of Pakistan Higher Education [Estilos de liderazgo académico como predictores de efectividad, esfuerzo extra y satisfacción: Caso de Educación superior Pakistán]. *New Horizons* (1992-4399), 11 (2), 33–46. Recuperado de <https://bit.ly/2RHyW8b>

González, P. (2013). Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI). Recuperado de <https://tinyurl.com/svozwgp>

Jiménez Jiménez, B. y Tejada Fernández, J. (2004). *Procesos y métodos de investigación*. Recuperado de <https://tinyurl.com/qvl9e9x>

Juárez, R. (2010). Estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas según percepción de docentes de la red n° 2 distrito Ventanilla - Callao. Recuperado de <https://bit.ly/2U7ZC4L>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Recuperado de <https://tinyurl.com/tgzzfgu>

Kouzes, J., Posner, B. (2003). Las cinco prácticas de liderazgo ejemplar. California, Estados Unidos: Pfeiffer

Martínez, B. (2016). Cronología de la educación costarricense. Recuperado de <https://bit.ly/3cPFSLE>

Meza, L. (2003). El paradigma positivista. El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Revista Digital de Matemática. 4. Recuperado <http://cort.as/-GXuB>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2016). Fundamentación pedagógica de la transformación curricular 2015. Educar para una nueva Ciudadanía. Recuperado de <https://bit.ly/2WoX96R>

Molero A, Recio P, Cuadrado Sabel (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. Psicothema, Recuperado <https://n9.cl/qfqt>



- Murati, F, Pozo, J. (2013). Apuntes críticos sobre teorías y tipologías del liderazgo organizacional. Recuperado de <https://bit.ly/2WeE3Sx>
- Munayco, R. (2018) Estilos de liderazgo y la gestión directiva en las Instituciones Educativas Públicas de la Red 9, Región Callao, 2018. Recuperado desde <https://bit.ly/2JFI9uP>
- Murillo, F. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (4), pp.12-24. Recuperado de <https://bit.ly/2AmvASa>
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40 (1), pp. 53-66. Recuperado de <https://bit.ly/2Mx7dX3>
- Orbegozo, P. (2018) Influencia de los estilos de liderazgo en el nivel de comunicación interna de los docentes de las instituciones educativas estatales de Miraflores, Arequipa 2018. Tesis para optar por el grado de Maestría en Ciencia de la Educación: Educación con mención en Gestión y Administración Educativa. Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2Y9yFj6>
- Pérez, J. (2010) Administración y Gestión Educativa desde la perspectiva de las Prácticas de Liderazgo y el ejercicio de los Derechos Humanos en la Escuela Normal Mixta “Pedro Nufio” Tesis para optar por el grado de Maestría en Educación en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Recuperado desde <https://bit.ly/2qvnGAc>

Programa Estado de la Nación. (2017). Sexto informe Estado de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/33aCUNs>

Pons, F., y Ramos, J. (2012) Influencia de los estilos de liderazgo y las prácticas de gestión de RRHH sobre el Clima Organizacional de Innovación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 28 (2). Recuperado desde <https://bit.ly/2RBmQ05>

Pozner, P. (2000). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Argentina: Aique.

Robles, V., de la Garza, M., y Medina, J. (2008). El liderazgo de los gerentes de las pymes de Tamaulipas, México, mediante el Inventario de las Prácticas de Liderazgo. *Cuadernos de Administración*. Bogotá, Colombia.

Rosales, R. (1997). Estilos de dirección y clima organizacional. Recuperado de <https://bit.ly/3c76E1s>

Salazar, M. (2006) El liderazgo Transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIRRevista*. Universidad de Viña del Mar, Chile. Recuperado desde <https://bit.ly/2frWfSf>

Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y gestión Escolar en instituciones educativas. Recuperado de <https://bit.ly/38OY8S5>

Silva, Y. (2010) Aplicación del MLQ a Formadores de RRHH: Un estudio descriptivo. *Cuadernos de Estudios Empresariales*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2W6oa0w>

Smith, B. (2016) The Role of Leadership Style in Creating a Great School. Canada: SELU Research Review Journal. Recuperado de <https://goo.gl/QWRQs1>

UNICEF Costa Rica. (2017). La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Política educativa nacional. Recuperado de <https://uni.cf/30d9PS0>

Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2U6bnZr>

Torres, M. y Paz, K. (2014) Métodos de Recolección de Datos. Boletín Electrónico N°3. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <https://tinyurl.com/tuovky7>

Villacorta- Spinner, C. (2015) Percepción docente sobre el estilo de liderazgo del Subdirector de Educación Secundaria de la Institución Educativa Particular "Santa Margarita" De Lima. (Tesis de maestría, Piura, Perú) Recuperado de <https://goo.gl/XmDCBZ>

Zuzama, J. (2015). Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real. Universitat de le Illes Balears. Recuperado de: <https://bit.ly/2AlGzxq>

## Apéndice

### Apéndice A

#### Cuestionario

#### “Estilos de Liderazgo de los Gestores Educativos”

Se está realizando una investigación en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), con el objetivo de **analizar el estilo de liderazgo las personas gestoras de los centros educativos**.

Su participación es de suma importancia para poder realizar la investigación, solamente tardará **20 minutos**. Tenga en cuenta que sus respuestas son totalmente **anónimas**, y los resultados serán tratados globalmente de forma estadística.

Recuerde, cuando responda, que no existen respuestas **correctas o incorrectas**, solamente se pide que sea totalmente sincero/a.

### ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

#### PARTE I. DATOS GENERALES

1. Sexo:  Hombre  Mujer

2. Edad (años cumplidos):

3. Grado que posee  Bachillerato  Licenciatura  Maestría  Doctorado

4. Área de la especialidad:

Ciencias  E. Sociales  Artes  Idiomas  Deportes  Otras

5. Es docente de  Preescolar  Primaria  Secundaria

6. Trabaja en jornada  Diurna  Nocturna

7. Años laborados como docente

8. Años de laborar como docente en la actual institución:

9. Tipo de nombramiento  Propiedad  Interinazgo

10. Es miembro activo de algún comité institucional:  Sí  No

9. Es coordinador de algún comité institucional:  Sí  No

**PARTE II. ESTILO DE LIDERAZGO**

A continuación, encontrará una serie aspectos relacionados con el **liderazgo de la persona gestora del Centro Educativo**, marque cada opción con una X según su percepción y de acuerdo a la pregunta solicitada.

<b>El Director (a) del Centro Educativo donde labora:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>De vez en cuando</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>1. Le ofrece ayuda a los demás a cambio de sus esfuerzos</b>	1	2	3	4	5
<b>2. Reexamina ascensos de manera crítica para plantearse si son los adecuados.</b>	1	2	3	4	5
<b>3. No interviene a no ser que los problemas presenten gravedad</b>	1	2	3	4	5
<b>4. Presta atención a las irregularidades, los errores, las excepciones y las desviaciones de la norma.</b>	1	2	3	4	5
<b>5. Evita involucrarse cuando surgen cuestiones de importancia.</b>	1	2	3	4	5
<b>6. Habla sobre sus creencias y valores más importantes</b>	1	2	3	4	5
<b>7. Se ausenta cuando se le necesita</b>	1	2	3	4	5
<b>8. Al resolver problemas busca diferentes perspectivas</b>	1	2	3	4	5
<b>9. Es optimista cuando habla del futuro</b>	1	2	3	4	5
<b>10. Genera sentimiento de orgullo en los demás al relacionarse con él/ella</b>	1	2	3	4	5
<b>11. Discute detenidamente quién es el responsable de alcanzar los objetivos de rendimiento.</b>	1	2	3	4	5
<b>12. Espera a que las cosas vayan mal antes de tomar medidas.</b>	1	2	3	4	5
<b>13. Habla con entusiasmo de las cosas que deben llevarse a cabo.</b>	1	2	3	4	5
<b>14. Hace hincapié en la importancia de tener una sólida visión de propósito.</b>	1	2	3	4	5
<b>15. Dedicar tiempo a enseñar y a instruir.</b>	1	2	3	4	5
<b>16. Deja muy claro lo que uno puede esperar cuando se alcanzan los objetivos.</b>	1	2	3	4	5
<b>17. Pone en práctica la frase “Si no está roto, no lo arregles”.</b>	1	2	3	4	5
<b>18. Antepone el interés del grupo, al suyo propio</b>	1	2	3	4	5
<b>19. Trata a los demás cómo individuos más que como miembros del grupo</b>	1	2	3	4	5
<b>20. Considera que los problemas deben llegar a ser crónicos para tomar medidas.</b>	1	2	3	4	5
<b>21. Su modo de actuar hace que los demás sientan respeto hacia él/ella.</b>	1	2	3	4	5
<b>22. Centra toda su atención en resolver los errores, las quejas y los fallos que se producen.</b>	1	2	3	4	5
<b>23. Considera las consecuencias morales y éticas de sus decisiones.</b>	1	2	3	4	5
<b>24. Sigue con atención todos los errores.</b>	1	2	3	4	5
<b>25. Hace ostentación de un sentido de poder y de confianza.</b>	1	2	3	4	5

<b>26. Transmite una visión convincente del futuro.</b>	1	2	3	4	5
<b>27. Dirige su atención hacia los casos que no cumplen las normas.</b>	1	2	3	4	5
<b>28. Evita tomar decisiones.</b>	1	2	3	4	5
<b>29. Considera que cada individuo tiene necesidades, aptitudes y aspiraciones distintas a los demás.</b>	1	2	3	4	5
	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>De vez en cuando</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>30. Hace que los demás enfoquen los problemas desde muchos ángulos distintos.</b>	1	2	3	4	5
<b>31. Ayuda a los demás a desarrollar sus puntos fuertes.</b>	1	2	3	4	5
<b>32. Sugiere nuevas formas de considerar la realización de las tareas.</b>	1	2	3	4	5
<b>33. Se retrasa en dar respuesta a cuestiones urgentes.</b>	1	2	3	4	5
<b>34. Recalca la importancia de tener un sentido colectivo de misión.</b>	1	2	3	4	5
<b>35. Expresa satisfacción cuando se cumplen las expectativas de los demás.</b>	1	2	3	4	5
<b>36. Les manifiesta su confianza de que se alcanzarán los objetivos.</b>	1	2	3	4	5
<b>37. Es eficaz en satisfacer las necesidades de índole laboral de los demás.</b>	1	2	3	4	5
<b>38. Utiliza métodos de liderazgo agradable.</b>	1	2	3	4	5
<b>39. Hace que los demás hagan más de lo que esperaban hacer.</b>	1	2	3	4	5
<b>40. Es eficaz al representar a su grupo ante autoridades superiores.</b>	1	2	3	4	5
<b>41. Trabaja satisfactoriamente con los demás.</b>	1	2	3	4	5
<b>42. Realza en los demás el deseo de triunfar.</b>	1	2	3	4	5
<b>43. Es eficaz en satisfacer los requisitos del Centro Educativo.</b>	1	2	3	4	5
<b>44. Aumenta la voluntad de los demás para poner el máximo desempeño.</b>	1	2	3	4	5
<b>45. Lidera un grupo que es eficaz.</b>	1	2	3	4	5

### PARTE III. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

A continuación, encontrará unos enunciados, que describen las distintas conductas de liderazgo de la persona Gestora del Centro Educativo. Por favor, lea cada enunciado con atención. Luego, marque cada opción con una X según su percepción y de acuerdo a la pregunta solicitada, determinando la frecuencia con la que el/la **gestora del Centro** incurre en la conducta descripta.

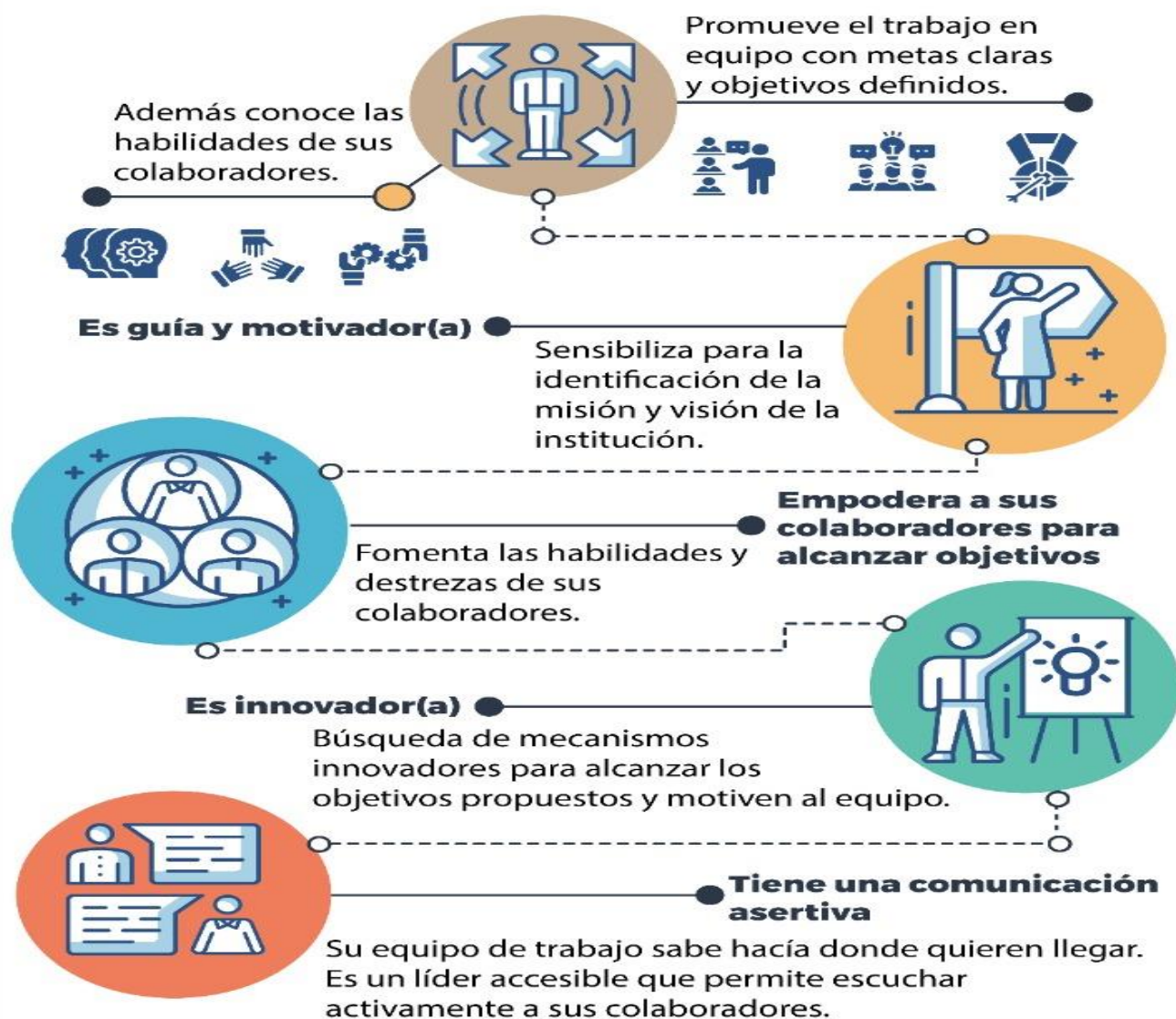
<b>El Director (a) del Centro Educativo donde labora:</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>De vez en cuando</b>	<b>Una vez en vez</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>Habitualmente</b>	<b>Con mucha frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
<b>1. Les da ejemplos personales de aquello que espera de ustedes.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2. Habla sobre las tendencias futuras que influirán en la forma de trabajo.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>3. Busca la oportunidad de desafíos para probar la capacidad y habilidades de su equipo de trabajo.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>94. Desarrolla relaciones cooperativas entre las personas con las que trabaja.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>5. Elogia a las personas que trabajan con él/ella por un trabajo bien hecho.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>6. Dedicar tiempo y energía en asegurarse de que las personas con las que trabaja cumplan con los principios y estándares acordados.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>7. Describe una imagen convincente de cómo podría ser nuestro futuro como equipo.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>8. Desafía a las personas que intentan formas nuevas e innovadoras para hacer su trabajo.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>9. Escucha atentamente los diversos puntos de vista.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>10. Le da importancia al hecho de comunicarle a las personas que confían en sus capacidades.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>11. Cumple con las promesas y los compromisos que asume.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>12. Estimula a los demás a compartir sueños emocionantes sobre el futuro.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>13. Busca más allá de los límites formales de la organización a la cual pertenece, maneras innovadoras de mejorar lo que hacemos.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>14. Trata a los demás con dignidad y respeto.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>15. Se asegura de recompensar a las personas de forma creativa por las aportaciones a nuestro éxito.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>16. Solicita comentarios y sugerencias sobre la forma en que nuestras acciones afectan el rendimiento de los demás.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>17. Indica a los demás cómo reorientar sus intereses a largo plazo adoptando una misma visión de centro.</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Se pregunta “¿Qué podemos aprender?” cuando las cosas no resultan como se esperaba.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Apoya las decisiones que los demás toman por su propia cuenta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Reconoce públicamente a las personas que marcan ejemplo de compromiso con los valores en común.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Casi nunca	Rara vez	Pocas veces	De vez en cuando	Una que otra vez	A veces	A menudo	Habitualmente	Con mucha frecuencia	Casi siempre
21. Crea consenso sobre un conjunto común de valores para administrar el centro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Comunica una “visión global” de nuestras aspiraciones de logro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Se cerciora de que fijemos objetivos alcanzables, planes concretos e hitos mensurables en los proyectos y programas en los que se encuentran trabajando.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Les brinda libertad y posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer sus trabajos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Halla la forma de celebrar los logros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Tiene claridad con respecto a su filosofía de liderazgo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Habla con verdadera convicción sobre la gran importancia y el propósito de nuestro trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Experimenta y se arriesga, aun cuando existe la posibilidad de fracasar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Se asegura de que las personas crezcan en sus trabajos a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo profesional.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Da reconocimiento y mucho apoyo a los miembros del equipo por sus contribuciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



Apéndice B  
“Infografías”

# Líder Transformacional



Gabriela Arguedas Campos  
Jane Calderon Garita  
Fabiola Carvajal Retana  
Zymark Vindas Quesada

# Líder Transaccional



Gabriela Arguedas Campos  
Jane Calderon Garita  
Fabiola Carvajal Retana  
Zymark Vindas Quesada

# 5 Prácticas de Liderazgo

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA

Administración Educativa  
Proyecto clima organizacional y la relación con estilos de liderazgo en centros educativos costarricenses (código 0225-18)

Gabriela Arquedas Campos  
Jane Calderón Garita  
Fabiola Carvajal Retana  
Zymark Vindas Quesada

## 1. Modelar el Camino



Comparto mis ideales e inspiro a los demás modelando el camino.

Soy ejemplo para quienes me rodean.

¿Qué estoy haciendo?

## 2. Visión Compartida

Pienso en el futuro y transformo "mi visión" en "nuestra visión".

El éxito esta en el trabajo colaborativo.



El sueño es muiuo

## 3. Desafiar el proceso

Tomo la iniciativa para buscar oportunidades, asumir riesgos y aprender del proceso.



¡Los retos asustan pero nos hacen crecer como equipo!

Vengamos el miedo al cambio

## 4. Habilitar a los demás para que actúen

Inspiro a los demás a fortalecer sus habilidades, fomentando la confianza y colaboración.

Nuestras habilidades son la mejor herramienta.

Hagámos uso de ellas



## 5. Alentar el Corazón

Alento el corazón de los demás reconociendo los valores y logros de cada persona de mi equipo.

Motivación. El camino al éxito.

¿Somos alentadores de corazones?

"Si tus acciones inspiran a otros a soñar más, hacer más y ser mejores, eres un líder"

Jack Welch

¿Y vos, a quién vas a inspirar?